

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”**

Cu titlu de manuscris  
C.Z.U: 37.016.046 : 811.133.1 (043.3)

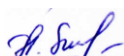
**SOFRONIE (NEAMȚU) NATALIA**

**VALORIFICAREA STRATEGIILOR EURISTICE  
ÎN STUDIAREA LITERATURII FRANCEZE  
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR**

**532.02 – Didactica limbii și literaturii franceze**

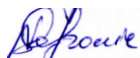
**Teză de doctor în științe pedagogice**

Conducător științific:



**Solcan Angela,**  
doctor conferențiar

Autoare:



**Sofronie (Neamțu) Natalia**

**CHIȘINĂU, 2016**

© Sofronie (Neamțu) Natalia, 2016

## CUPRINS

<b>ADNOTARE</b> .....	5
<b>LISTA ABREVIERILOR</b> .....	8
<b>INTRODUCERE</b> .....	9
<b>1. REPERE TEORETICE PRIVIND STRATEGIILE EURISTICE DE STUDIERE A LITERATURII FRANCEZE</b>	
1.1. Abordări conceptuale ale strategiilor euristice și ale tehnologiilor didactice universitare....	16
1.2. Incursiune în evoluția termenului de competență literar-lectorală .....	36
1.3. Concluzii la capitolul 1 .....	48
<b>2. METODOLOGIA VALORIFICĂRII STRATEGIILOR EURISTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR</b>	
2.1. Oportunități metodologice de eficientizare a didacticii literaturii străine prin intermediul strategiilor euristice.....	50
2.2. Analiza produselor curriculare universitare la disciplina <i>Literatura franceză</i> pe dimensiunea integrării strategiilor euristice .....	72
2.3. Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice....	77
2.4. Concluzii la capitolul 2 .....	87
<b>3. CADRUL PRAXIOLOGIC AL IMPLEMENTĂRII STRATEGIILOR EURISTICE ÎN STUDIAREA LITERATURII FRANCEZE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR</b>	
3.1. Valori și niveluri de dezvoltare a competenței literar-lectorale de limbă franceză a studenților .....	88
3.2. Argumente experimentale privind eficiența Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice .....	113
3.3. Concluzii la capitolul 3 .....	123
<b>CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI</b> .....	125
<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	129
<b>ANEXE</b>	
Anexa 1. Glosar de termeni .....	138
Anexa 2. Chestionar de evaluare a gradului de utilizare a metodelor euristice în activitatea de predare .....	141
Anexa 3. Chestionar de evaluare a gradului de implicare a studenților în aplicarea metodelor euristice în activitatea de predare .....	142
Anexa 4. Fișă de observație a comportamentului studenților în utilizarea metodelor	

euristice .....	143
Anexa 5. Fișă de observație a utilizării metodelor euristice de către CDU .....	144
Anexa 6. Test de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței literare (etapa de constatare).....	145
Anexa 7. Test de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței literare (etapa de control)...	146
Anexa 8. Curricula Istoria literaturii franceze de la origine până în secolul XVI .....	147
Anexa 9. Curricula Epoca clasică a literaturii franceze .....	149
Anexa 10. Curricula Direcții și curente literare în literatura franceză .....	151
Anexa 11. Ex. euristic - Identificarea caracteristicilor unei perioade din lit. Franceză .....	153
Anexa 12. Exercițiu euristic – Prezentarea generală a literaturii franceze .....	154
Anexa 13. Exercițiu euristic – Identificarea operelor conform primelor fraze .....	155
Anexa 14. Exercițiu euristic – Identificarea operelor conform rezumatelor .....	156
Anexa 15. Date experimentale ale <i>Chestionarului de evaluare a gradului de utilizare a metodelor euristice în activitatea de predare</i> (Etapa de constatare) .....	157
Anexa 16. Date experimentale ale <i>Chestionarului de evaluare a gradului de implicare a studenților în aplicarea metodelor euristice în activitatea de predare</i> (Etapa de constatare – Lot 1) .....	159
Anexa 17. Date experimentale ale <i>Chestionarului de evaluare a gradului de implicare a studenților în aplicarea metodelor euristice în activitatea de predare</i> (Etapa de constatare – Lot 2) .....	160
Anexa 18. Date experimentale ale <i>Chestionarului de evaluare a gradului de implicare a studenților în aplicarea metodelor euristice în activitatea de predare</i> (Etapa de control – Lot 1) .....	161
Anexa 19. Date experimentale ale <i>Chestionarului de evaluare a gradului de implicare a studenților în aplicarea metodelor euristice în activitatea de predare</i> (Etapa de control – Lot 2).....	162
Anexa 20. Date experimentale ale <i>Chestionarului de evaluare a gradului de utilizare a metodelor euristice în activitatea de predare</i> (Etapa de control).....	163
Anexa 21. Date experimentale obținute prin testarea studenților eșantionului experimental (Lot 1, Lot 2), 91 subiecți (constatare - validare) .....	164
Anexa 22. Procesarea statistică a datelor (Programul SPSS-17) .....	169
<b>DECLARAȚIA DE ASUMARE A RĂSPUNDERII</b> .....	178
<b>CV-UL AUTOAREI</b> .....	179

## ADNOTARE

Sofronie (Neamțu) Natalia

### Valorificarea strategiilor euristice în studierea literaturii franceze în învățământul superior Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2016

**Structura tezei:** introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, 153 surse bibliografice, 128 pagini text de bază, 22 anexe, 30 tabele, 25 figuri.

**Publicații la tema tezei:** 10 lucrări științifice.

**Concepte-cheie:** strategie, strategie euristică, euristica, competența literar-lectorală, metodă, literatură, didactica universitară a literaturii.

**Domeniul de studiu:** Didactica limbii și literaturii franceze.

**Scopul lucrării:** stabilirea reperelor metodologice de proiectare și aplicare a strategiilor euristice la orele de literatură franceză în învățământul universitar.

**Obiectivele lucrării** cuprind: studierea reperelor teoretice vizând strategiile euristice în contextul studierii literaturii franceze în învățământul superior; sintetizarea multitudinii semnificațiilor lingvistice ale termenilor strategii euristice și competență literar-lectorală pentru renovarea conotației psihopedagogice a conceptelor de strategie euristică și competență literar-lectorală; stabilirea nivelurilor de dezvoltare a CLLS; identificarea strategiilor euristice orientate spre dezvoltarea CLLS în cadrul studierii literaturii franceze; validarea experimentală a Modelului tehnologic de SULFSE.

**Noutatea și originalitatea științifică** sunt marcate de: identificarea perspectivelor actuale de explorare a strategiilor euristice în studierea literaturii franceze; sintetizarea multitudinii semnificațiilor lingvistice ale termenilor strategii euristice și competență literar-lectorală pentru renovarea conotației psihopedagogice a conceptelor strategie euristică și CLL, recunoașterea și descrierea științifică a impactului strategiilor euristice în formarea competenței literar-lectorale în cadrul studierii literaturii franceze în învățământul superior; descrierea nivelurilor de dezvoltare și a indicatorilor CLLS.

**Problema științifică soluționată în cercetare** rezidă în fundamentarea teoretică și validarea experimentală a eficienței metodologice a *Modelului tehnologic de SULFSE*, orientat spre formarea, conform indicatorilor calității, a competenței literar-lectorale în perspectiva cunoașterii științifice de către studenți a literaturii franceze.

Semnificația teoretică a cercetării rezultă din relevarea argumentelor științifice privind importanța valorificării strategiilor euristice orientate spre formarea CLL a studenților în contextul tehnologiilor didactice universitare; identificarea dificultăților de utilizare a strategiilor euristice în studierea literaturii franceze; generalizarea preceptelor teoretice și a oportunităților metodologice de eficientizare a didacticii literaturii străine în învățământul superior.

**Valoarea aplicativă a lucrării** este justificată prin elaborarea și validarea experimentală a *Modelului tehnologic de SULFSE* valabil și pentru învățământul preuniversitar; determinarea premiselor metodologice ale explorării strategiilor euristice prin analiza produselor curriculare universitare la disciplina *Istoria literaturii franceze și Literatura franceză*. Reperetele teoretice și metodologice ale cercetării pot servi drept fundamente epistemologice în elaborarea ghidurilor și a notelor de curs și în formarea continuă a cadrelor didactice.

**Implementarea rezultatelor științifice** s-a realizat la conferințe științifice internaționale și naționale; au fost experimentate în instituții de învățământ universitar între anii 2011-2015.

## АННОТАЦИЯ

Софроние (Нямцу) Наталья

### Применение эвристических стратегий в обучении французской литературе в высшем образовании

Докторская диссертация в области педагогических наук, мун. Кишинёв, 2016 г.

**Структура диссертации:** введение, 3 главы, общие выводы и рекомендации, 153 библиографических источников, 128 страниц основного текста, 22 приложения, 30 таблиц, 25 рисунков.

**Публикации по теме диссертации:** 10 научных работ.

**Ключевые слова:** стратегия, эвристическая стратегия, эвристика, литературные навыки, метод, литература, университетская дидактика литературы.

**Область исследования:** дидактика французского языка и ФЛ.

**Цель работы:** установление методологических ориентиров в разработке и применении эвристических стратегий курса по французской литературе в рамках университетского образования.

**Задачи работы** включают: изучение теоретических ориентиров эвристических стратегий в контексте преподавания ФЛ в рамках высшего образования; объединение множества лингвистических значений терминов *ЭС* и *литературные навыки* в целях обновления психо-педагогической коннотации концепции *ЭС* и *литературные навыки*; определение уровней развития литературных навыков у студентов; выявление *ЭС*, направленных на развития литературных навыков у студентов в рамках преподавания ФЛ; подтверждение опытным путём *Технологической модели УОФЛЭС*.

**Новизна и научная оригинальность** отмечены: выявлением текущих перспектив исследования *ЭС* в изучении ФЛ; обобщением множества лингвистических значений терминов *эвристические стратегии* и *литературные навыки* в целях обновления психо-педагогической коннотации концепции *ЭС* и *литературные навыки*; признанием и научным описанием влияния *ЭС* на развития литературных навыков в ходе изучения ФЛ в рамках высшего образования; описанием уровней развития и значимости литературных навыков студентов.

**Научная проблема, которая была разрешена в ходе исследования** состоит в теоретической обоснований и подтверждение опытным путём *Технологической модели УОФЛЭС* ориентирована в формировании, по показателям качества, литературных навыков в перспективе научных знания студентами ФЛ.

**Теоретическая значимость исследования** вытекает из выявления научных аргументов о важности оценивания *ЭС*, направленных на формирование литературных навыков у студентов в контексте университетских дидактических технологий; из определения трудностей в применении *ЭС* в ходе изучения ФЛ; из обобщения теоретических принципов и методологических возможностей повышения эффективности дидактики иностранной литературы в рамках высшего образования.

**Прикладная значимость работы** обоснована разработкой и подтверждением опытным путём *Технологической модели УОФЛЭС*, которая также действительная и для предвуниверситетского обучения; определением методологических предпосылок исследования *ЭС* посредством анализа результатов университетского учебного плана по предметам *История ФЛ* и *ФЛ*. Теоретические и методологические ориентиры исследования могут служить непосредственно эпистемологической основой при разработке руководств и курсовых записок, а также в ходе непрерывного обучения преподавательского состава.

**Внедрение научных результатов** было реализовано на международных и местных научных конференциях; также были проверены опытным путём в университетских учебных заведениях с 2011 по 2015 год.

## ANNOTATION

Sofronie (Neamtu) Natalia

### Valorisation of Heuristic Strategies in Studying French Literature in Higher Education

Ph.D. Thesis in Education Sciences, Chisinau, 2016

**Thesis structure:** Introduction, 3 chapters, general conclusions and recommendations, 153 bibliographical sources, 128 pages of the body text, 22 annexes, 30 tables, and 25 figures.

**Publications with regard to the thesis theme:** 10 scientific papers.

**Key words:** Strategy, heuristic strategy, heuristics, literary skills, method, literature, university didactics of the literature.

**Area of study:** Didactics of the French language and the French literature.

**The paper goal** is: establishment of the methodological benchmarks in the development and application of heuristic strategies at the French Literature lessons within the framework of university education. **The paper objectives** comprise: study of the theoretical benchmarks related to heuristic strategies in the context of French Literature teaching within the framework of higher education; synthesis of multiple linguistic meaning of the notions of *heuristic strategies* and *literary skills*, in order to renew the psychopedagogical connotation of the concept of *heuristic strategy* and *literary skills*; establishment of the levels of literary skills development in the students; identification of heuristic strategies aimed at the formation of literary skills in the students within French Literature teaching; experimental validation of the *Technological model of university Studying of French Literature through heuristic strategies*.

**Scientific novelty and originality** are marked by: identification of the relevant perspectives of heuristic strategies research in French Literature teaching; synthesis of the multiple linguistic meaning of the notions of *heuristic strategies* and *literary skills*, in order to renew the psychopedagogical connotation of the concept of *heuristic strategy* and *literary skills*; scientific recognition and description of the impact of heuristic strategies on literary skill formation in French Literature teaching within the framework of higher education; description of the formation levels and literary skills in the students.

**The scientific important problem solved in the course of research** consists in the theoretical substantiating and experimental validation of the methodological efficiency of *Technological model of university Studying of French Literature through heuristic strategies* oriented to the formation, according to quality indicators, of literary skills in light of scientific knowledge by students of French literature.

**The theoretical significance of the research** results from the determination of the scientific reasons regarding the importance of the valuation of heuristic strategies aimed at the development of the literary skills in students in the context of didactical university technologies; from the identification of the difficulties in the application of heuristic strategies in French Literature Teaching to the students; from the generalisation of the theoretical principles and methodological opportunities of increasing the efficiency of the foreign literature didactics in higher education.

**The applicative value of the paper** is justified by the development and experimental validation of the *Technological model of university studying French Literature through heuristic strategies*, the model being also valid for pre-university education; through the determination of methodological premises for heuristic strategies research by analysing the university curriculum products of the disciplines of *History of French Literature* and *French Literature*. The theoretical and methodological benchmarks of this research may serve as direct epistemological basis for the development of the guidelines and course notes, as well as for continuous education of the didactic staff.

**Implementation of the scientific results** has been realised at the international and national scientific conferences; these results have been applied at the institutions of university education from 2011 to 2015.

## LISTA ABREVIERILOR

### În limba română

CDU – cadre didactice universitare

CECRL – Cadru European Comun de Referință pentru Limbi

CLL – competență literar-lectorală

CLLLF – competența literar-lectorală de limbă franceză

CLLS – competența literar-lectorală a studenților

ELA – educația literar-artistică

FF – Facultatea Filologie

FLLS – Facultatea Limbi și Literaturi Străine

FP – Facultatea Pedagogie

LF – literatura franceză

SE – strategii euristice

SESLF – strategia euristică de studiere a literaturii franceze

SULFSE – studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice

UPSC – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

### În limba rusă

УОФЛЭС - университетского обучения французской литературы посредством эвристических стратегий

ФЛ - французская литература

ЭС - эвристическая стратегия



## INTRODUCERE

**Actualitatea temei.** Procesul de predare-învățare-evaluare este în permanentă schimbare. În politicile educaționale renovarea tehnologiilor didactice ocupă un loc prioritar, deoarece prin intermediul acestora se realizează scopurile educaționale. Problematika studierii literaturii rămâne actuală din considerente că textul literar stă la baza formării competențelor și reprezintă un document autentic. Conceptul *euristică* este din ce în ce mai utilizat, de multe ori, însă, acesta este interpretat diferit în literatura de specialitate din Republica Moldova, România, Rusia, Franța etc. Cert este faptul că activitățile euristice conduc la renovarea demersurilor de învățare care devin mai interactive, rolul celui ce învață schimbându-se considerabil. Predarea euristică este o componentă nonneglijabilă a tehnologiilor noi ale educației, deoarece relevă rolul important al studenților în procesul de învățământ.

Cercetătorii din domeniul educației au conștientizat necesitatea imperativă a abordării euristice a strategiilor de predare-învățare-evaluare. Conform *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi* (CECRL), cel ce învață trebuie să dispună de o aptitudine euristică, definită drept capacitatea de a accepta o nouă experiență, a utiliza limba-țintă pentru a găsi, a înțelege, a transmite informații și a folosi noile tehnologii în acest scop [11, p. 91]. Numeroasele beneficii ale învățării euristice sunt abordate în lucrarea *Strategii educaționale centrate pe elev* (UNESCO, 2006), unde autorii scot în evidență noua direcție de orientare în învățământ, care se încadrează perfect în preceptele teoretice ale principiului centrării învățământului pe cel ce învață. Abordarea euristică și învățarea prin descoperire îl situează pe educat în ipostaza de subiect al cunoașterii științifice, care își construiește singur cunoașterea și, practic, re-elaborează cunoștințele, însușindu-și metodologia de studiere a științei ca proces și nu ca produs [90, p. 91].

Euristica stă la baza a numeroase cercetări din ultimele decenii printre care putem menționa: X-я Всероссийская августовская педагогическая конференция на тему *Эвристическое обучение* (Rusia, 2008), *Эвристическое обучение в дошкольном учреждении и общеобразовательной школе* (Estonia, 2006), *Pédagogie de la découverte: plus motivante que les méthodes démonstratives?* (Strasbourg, 2011), *Sesiunea de comunicări: Euristica rezolvării de probleme* (Bacău, 2010) etc.

Câmpul semantic al conceputului *euristică* este valorificat prin sintagme elaborate atât de cercetători în domeniul științelor educației, cât și din alte domenii și, de asemenea, prin diferite documente din domeniul politicilor educaționale: A. Gavenea (1975) – *strategie euristică, cunoașterea euristică, metodologia euristică* [31]; G. Gostini (1975) – *învățarea euristică* [34]; I. Moraru (1995) – *model cibernetic euristic* [53]; Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (2001) – *aptitudine euristică* [11]; A. Șerbănescu (2002) -

*cunoașterea de tip euristic* [89]; C. Cucuș (2006) – *strategie euristică, metodă euristică* [28], I. Cerghit (2006) – *funcție euristică* [16]; I. Albușescu (2008) – *predarea euristică* [2], V. Chiș, M. Ionescu (2009) – *abordarea euristică* [43]; Y. Ilașcu (2012) – *instruirea euristică* [40]; Vl. Guțu (2013) – *modelul instruirii euristice* [35].

**Reperetele epistemologice ale lucrării** constituie (a) fundamentele teoretice ale abordării euristice (A. B. Хуторской [146], В.Н. Пушкин [145], Е.А. Александров [142]); (b) reperetele epistemologice ale învățării prin descoperire (J. Bruner (America) [8], J. Dewey (America) [29], D. Orson [137]); (c) implementarea strategiilor euristice în domeniul didacticii literaturii române (V. Goia [33], I. Drăgoteiu [33], N. Eftenie [38], E. Pie [41], V. Marinescu [52], C. Parfene [69]); (d) abordarea psihologică a euristicii, unde aceasta este asociată cu creația (B. К. Зарекий [144], В.Н. Пушкин [145], Г.С. Альтшуллер [143]); (e) studierea literaturii franceze: I. Cohen [106], A. Mauffrey (1983) [106], M. Naturel (1995) [122], M.-C. Albert [95], M. Souchon (2000) [95], C. Dubois [113], N. Pigeaud (2001) [113], M. Barthe [97], B. Chovelon (2003) [97], C. Tagliante (2006) [133], M. Vlad (2006) [135], C. Bouchery [102], I. Taillandier [102] (2009); (f) premise teoretice ale conceptului de competență literar-lectorală: C. Tagliante (2006) [133], T. Cartaleanu (2008) [12], C. Șchiopu (2011) [88], Vl. Pâslaru (2013) [71], A. Radu-Șchiopu (2013) [74], dintre care preluăm drept reper de bază, definiția lui Vl. Pâslaru conform căreia competența literar-lectorală este „un ansamblu integrat de cunoștințe literar-artistice, estetico-literare și de lectură, capacități literar-lectorale și atitudini literar-estetice, exersate în mod spontan, care permit exercitarea adecvată a activității de lectură” [71, p. 39].

Pornind de la ideea că în politica actuală a educației, termenul *euristică* nu este limitat doar la *metodă* sau *strategie*, ci mult mai larg ca și concepție a educației, ca și direcție prioritară în organizarea procesului de învățământ, numeroase aspecte rămân a fi neelucidate. Explorarea strategiilor euristice produce dificultăți în studierea, mai ales, a limbii și literaturii străine, spre deosebire de disciplinele predate în limba maternă, cum ar fi dezvoltarea competenței lingvistice, competenței sociolingvistice, componente ale competenței de comunicare lingvistică, prezentate în CECRL [11, p. 18]. Ca și reperete epistemologice în cercetare ne-au servit abordările didacticienilor în domeniul limbii și literaturii române ale strategiilor/metodelor euristice. Autorii prezintă situații concrete de utilizare a strategiilor euristice, insuficient valorificate în didactica limbii franceze, unde preocupările majore constau în abordarea textului literar în studierea genurilor literare, studierea unui fragment sau a operei în întregime etc. Promovarea în ultimele decenii a învățării euristice, conduce inevitabil la stabilirea limitelor de utilizare a strategiilor euristice în contexte viabile și a posibilelor dificultăți ce pot apărea.

**Importanța problemei abordate** derivă din contradicțiile înregistrate, printre care putem menționa: (a) strategiile euristice sunt pe larg discutate la nivelul teoretic al științelor educației, însă, cu regret, ne semnificativ valorificate în didactica limbii și literaturii franceze; (b) descrierea importanței strategiilor euristice fără ca acestea să fie pe deplin valorificate în situații pedagogice concrete; (c) necesitățile actuale ale didacticii moderne și situația reală a didacticii limbii și literaturii franceze; (d) cerințele cadrelor didactice și posibilitățile studenților în vederea explorării și învățării euristice.

Din cele expuse derivă problematica cercetării strategiilor euristice în învățământul superior.

Astfel, **problema cercetării** este determinată de demersul de modernizare a didacticii limbii și literaturii străine și valorificarea insuficientă a strategiilor euristice în studierea literaturii franceze în învățământul universitar. **Direcțiile de soluționare a problemei cercetării** sunt:

- a) clarificarea semnificației conceptului de *strategie euristică* în contextul tehnologiilor didactice universitare;
- b) poziționarea taxonomică a strategiilor euristice în sistemul strategiilor didactice;
- c) descrierea conceptului de *competență literar-lectorală*;
- d) implementarea *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice*;
- e) formularea unor concluzii în ceea ce privește utilizarea strategiilor euristice în studierea literaturii franceze.

**Scopul lucrării.** Stabilirea reperelor metodologice de proiectare și aplicare a strategiilor euristice la orele de literatură franceză în învățământul universitar.

**Obiectivele lucrării** vizează:

1. identificarea reperelor teoretice vizând strategiile euristice în contextul studierii literaturii franceze în învățământul superior;
2. renovarea conotației psihopedagogice a conceptelor *strategie euristică* și *competență literar-lectorală* prin sintetizarea multitudinii semnificațiilor lingvistice ale termenilor *strategii euristice* și *competență literar-lectorală*;
3. stabilirea nivelurilor de dezvoltare a competenței literar-lectorale a studenților;
4. identificarea oportunităților metodologice de valorificare a strategiilor euristice orientate spre dezvoltarea competenței literar-lectorale a studenților în cadrul studierii literaturii franceze;
5. validarea experimentală a *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice*.

**Noutatea și originalitatea științifică** sunt marcate de: identificarea perspectivelor actuale de explorare a strategiilor euristice în studierea literaturii franceze; renovarea conotației psihopedagogice a conceptelor *strategie euristică* și *competență literar-lectorală* prin sintetizarea multitudinii semnificațiilor lingvistice ale termenilor *strategie euristică* și *competență literar-lectorală*, recunoașterea și descrierea științifică a impactului strategiilor euristice în dezvoltarea competenței literar-lectorale în cadrul studierii literaturii franceze în învățământul superior; descrierea nivelurilor de dezvoltare și a indicatorilor competenței literar-lectorale a studenților.

**Problema științifică importantă soluționată în cercetare** rezidă în fundamentarea teoretică și validarea experimentală a eficienței metodologice a *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice*, orientat spre formarea, conform indicatorilor calității, a competenței literar-lectorale în perspectiva cunoașterii științifice de către studenți a literaturii franceze.

**Semnificația teoretică a cercetării** rezultă din:

- relevarea argumentelor științifice privind importanța valorificării strategiilor euristice orientate spre dezvoltarea competenței literar-lectorale a studenților în contextul tehnologiilor didactice universitare;

- identificarea dificultăților de utilizare a strategiilor euristice în studierea literaturii franceze și elucidarea oportunităților metodologice de eficientizare a didacticii literaturii străine în învățământul superior.

**Valoarea aplicativă a lucrării** este justificată prin:

- elaborarea și validarea experimentală a *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* valabil și pentru învățământul preuniversitar;

- determinarea premiselor metodologice ale explorării strategiilor euristice prin analiza produselor curriculare universitare la disciplina *Istoria literaturii franceze/Literatura franceză*. Reperete teoretice și metodologice ale cercetării pot servi drept fundamente epistemologice în elaborarea ghidurilor și a notelor de curs și în formarea continuă a cadrelor didactice.

**Aprobarea și validarea rezultatelor științifice** este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale la tema cercetării. Rezultatele cercetării au fost expuse **în reviste științifice de specialitate**: *Noțiunea de competență literară în taxonomia competențelor*. În: *Univers Pedagogic*, 2015, nr 2 (46); *Demersuri metodologice de eficientizare a didacticii literaturii franceze prin prisma exercițiului euristic*. În: *Didactica-Pro*, 2015, nr 4 (92); **în cadrul conferințelor internaționale și naționale**: *Le concept de lecture méthodique en français dans le paradigme de l'éducation*. În: *Optimizarea procesului de predare a limbilor străine în contextul*

metodologiilor clasice și moderne. Conferință Științifică Internațională; Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012; *Enjeux des TIC dans l’exploitation du texte littéraire*. În: L’essor des TIC : changement du paradigme de l’enseignement-apprentissage des langues étrangères. Conferință Internațională; Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012; *Rolul strategiilor euristice în dezvoltarea culturii profesionale a cadrului didactic*. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului științific internațional, 16-17 mai, 2013 Chișinău: S. N., 2013; *Conceptul de strategie euristică în contextul actualei paradigme educaționale*. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Conferința de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2012, UPS „Ion Creangă”, 2013; *La littérature en classe de FLE*. În: Probleme Actuale ale Lingvisticii și Glotodidacticii. Conferință cu Participare Internațională, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014; **în analele doctoranzilor:** *Demersuri metodologice în activitatea cooperativă a studenților în cadrul orelor de literatură franceză*. În : Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, 2011; *Studiul literaturii franceze și dezvoltarea competenței de lectură la studenți*. În : Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, 2012; *Conversația euristică – formă a dialogului educațional*. În : Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, 2013.

**Publicațiile la tema tezei:** 10 lucrări științifice – articole în reviste științifice (2) și participări la foruri științifice naționale și internaționale (8) [58], [59], [60], [61], [62], [63], [64], [65].

**Volumul și structura tezei** includ adnotări în limbile română, rusă și engleză, introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 153 surse, 22 anexe.

**Concepte-cheie:** strategie, strategie euristică, euristica, competența literar-lectuală, metodă, literatură, didactica universitară a literaturii.

## SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI

În **Introducere** se argumentează actualitatea temei, se realizează o caracterizare a situației teoretice în domeniul de cercetare, este identificată de asemenea și problema de cercetare cu direcțiile sale de soluționare. Sunt relevate noutatea și originalitatea științifică a lucrării, semnificația teoretică și valoarea ei aplicativă.

În **capitolul 1, Repere teoretice privind strategiile euristice de studiere a literaturii franceze**, sunt stabilite fundamentele teoretice ale lucrării, concepțiile cercetătorilor în reflectarea apariției și evoluției conceptului strategie euristică în literatura științifică de specialitate.

Este reflectată Abordarea conceptului de *euristică* atât de autorii autohtoni, cât și de cei străini, iar cercetarea ne-a permis gruparea acestora în funcție de aspectele reliefate. Constatăm astfel că sintagma *strategie euristică* este relativ recentă, în pofida existenței termenilor *strategie* și *euristică* de o perioadă lungă de timp. *Euristica* își are originea în

Antichitate, începând cu metoda maieutică a lui Socrate, iar conceptul *strategie* apare în contextul științelor educației din domeniul militar. Capitolul descrie poziționarea strategiilor euristice în taxonomiile elaborate de cercetători, tipurile de strategii euristice și structura acestora. Utilizarea strategiilor euristice la orele de literatură franceză constituie o premisă în dezvoltarea competenței literar-lectorale, din acest considerent, un alt aspect important al capitolului consistă în tratarea conceptului de competență literar-lectorală, în ce constă acesta și cum mai este numit și interpretat în literatura științifică.

Ca urmare a sintezei literaturii de domeniu, **Capitolul 1** include conceptele renovate de noi pentru *strategia euristică* și *competența literar-lectorală* necesare pentru demersul cercetării.

**Capitolul 2. Metodologia valorificării strategiilor euristice în învățământul superior** reflectă repererele metodologice ce țin de studierea literaturii franceze prin intermediul strategiilor euristice. Datorită acestora putem vorbi de eficientizarea procesului de învățământ și dezvoltarea competenței literar-lectorale. Sunt analizate curricula mai multor universități cu scopul identificării strategiilor euristice utilizate la orele de literatură franceză și cursul practic de limbă.

Sunt valorificate din punct de vedere praxiologic principalele strategii euristice ce pot fi aplicate în studierea literaturii franceze: *exercițiul euristic*, *conversația euristică*, *harta euristică*, *studiul de caz*, *proiectul*, *problematizarea*, *învățarea prin descoperire*, *brainstorming*, *prelegerea dezbateri*, *jigsaw*, etc.

Capitolul cuprinde praxiologia valorificării metodologice a elaborării conceptuale a *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* ca rezultat al studierii preceptelor teoretice și implementate la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Proiectarea modelului tehnologic de studiere a literaturii franceze prin intermediul strategiilor euristice în învățământul superior s-a bazat pe următoarele aspecte:

- (a) explorarea strategiilor euristice pe cele două dimensiuni: epistemologică și pragmatică;
- (b) corelarea aspectelor teoretice cu aspectele practice de studiu a literaturii franceze;
- (c) alternarea diferitor tipuri de strategii euristice în cadrul prelegerilor și orelor practice;
- (d) succedarea adecvată a etapelor de dezvoltare a competenței literar-lectorale respectând dezvoltarea concomitentă a celorlalte competențe în limba străină;
- (e) formarea și dezvoltarea competenței literar-lectorale, ca rezultat al implementării și valorificării strategiilor euristice.

Componentele *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* sunt în strânsă corelație cu cele șapte principii ale instruirii euristice prezentate și promovate de Vl. Guțu (2013): *principiul obiectivelor personalizate*, *principiul alegerii traiectoriei individuale a învățării*, *principiul conținuturilor metadisciplinare*, *principiul*

*învățării productive, principiul primar al produsului învățării, principiul învățării situative, principiul reflexiei* [35, p. 329].

În cel de-al III capitol, *Cadrul praxiologic al implementării strategiilor euristice în studierea literaturii franceze în învățământul superior*, sunt prezentate aspectele design-ului cercetării experimentale, strategiile euristice la orele de literatură franceză, criteriile de evaluare, indicatorii și descriptorii competenței literar-lectorale și semnificații metodologice. Rezultatele cercetării experimentale și statistice confirmă eficiența *strategiilor euristice în formarea competenței literar-lectorale*.

În cadrul investigației cercetării teoretice întreprinse și a desfășurării experimentului pedagogic au fost realizate obiectivele enunțate, fapt ce duce la validarea **ipotezei cercetării**:

- utilizarea strategiilor euristice în studierea universitară a literaturii franceze poate fi eficientizată în condițiile în care vor fi identificate bazele epistemologice ale conceptului de strategie euristică în contextul tehnologiilor didactice universitare;

- va fi recunoscută poziționarea taxonomică a strategiilor euristice în sistemul strategiilor didactice;

- vor fi formulați indicatorii competenței literar-lectorale;

- va fi elaborat *Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice*;

- va fi dezvoltat pe dimensiunea vizată curriculumul la literatura franceză;

- va fi validat experimental *Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice*.

În **Concluzii** este prezentată o analiză generală a principalelor rezultate teoretice și metodologice ale cercetării strategiilor euristice în studierea literaturii franceze în cadrul învățământului superior.

**Recomandările metodologice** sunt adresate conectorilor de curriculum, cercetătorilor în domeniu și cadrelor didactice universitare în vederea valorificării universitare a strategiilor euristice la orele de literatură franceză.

# 1. REPERE TEORETICE PRIVIND STRATEGIILE EURISTICE DE STUDIERE A LITERATURII FRANCEZE

## 1.1. Abordări conceptuale ale strategiilor euristice și ale tehnologiilor didactice universitare

Procesul de predare-învățare-evaluare se află într-o evoluție permanentă. Pe parcursul timpului se caută noi tehnologii ce ar corespunde perfect unui anumit tip de învățare, iar inovația în învățământ implică reforme pedagogice, metodele tradiționale fiind înlocuite cu metode care solicită participarea/implicarea activă a celui ce învață. În acest context, pe parcursul ultimelor decenii, se observă un interes major față de strategiile euristice, care se încadrează perfect în paradigma educațională actuală. În literatura de specialitate, conceptul de euristică este des utilizat și se referă de cele mai multe ori la conceptul de strategie sau metodă. Termenul de *euristică* mai este pe larg dezvoltat de A. Gavenea (1975), G. Gostini (1975), E. Joiță (2010), E. Cocoradă (2010), I. Albulescu (2008) și mulți alții. Printre cei care s-au ocupat nemijlocit de studierea literaturii franceze putem menționa: M. Naturel (1995), E. Papo (1989), D. Bourgain (1989), J. Peytard (1982), etc. Ar fi cazul aici să menționăm că, majoritatea autorilor străini pun accentul pe studierea textului literar și nu a literaturii în general. Dacă în literatura de specialitate din România și Rusia conceptul de „euristică” este des întâlnit, atunci în literatura franceză și engleză se operează, în cele mai multe cazuri, cu conceptul de „*apprentissage par découverte*” și „*learning by discovery*”.

Pe fondul ideilor sugerate, în opinia noastră, abordarea strategiilor euristice în cadrul cursurilor universitare este un subiect demn de atenție, deoarece anume datorită acestora profesorul poate atrage interesul studenților față de literatură. Este de la sine înțeles că acest lucru devine din ce în ce mai dificil în secolul tehnologiilor informaționale.

Paradigmele clasice, spre deosebire de cele moderne, cuprind câteva etape distincte: predarea, învățarea și evaluarea. În cazul învățării euristice, acestea se suprapun, procesul de învățare ce se desprinde din acțiunile celui ce învață, din procedeele de căutare, investigare, cercetare. Un așa mod de instruire corespunde în totalitate paradigmatelor moderne ale educației. La mijlocul secolului XX își fac apariția și se impun mai multe metode cu tentă euristică ce țin de căutare, printre acestea putem menționa:

- brainstorming (A.Osborn);
- sinectica (V.Gordon),
- analiza morfologică (sau analiza Zwichy) (Zwichy) etc.

Numeroase experimente în domeniul predării-învățării-evaluării pe parcursul deceniilor au influențat modul de predare a limbilor străine și a întregului proces în general. Ultimele decenii aduc cu sine preocupări și studii intense în domeniul pedagogiei, care îl plasează pe student în mijlocul



sistemului de predare-învățare-evaluare. Suntem de părerea că perceperea procesului de învățământ a trecut de la „transmiterea cunoștințelor” la un proces complex de formare a personalității. S-a constatat că separarea instrucție-educație este rigidă și artificială și chiar dăunătoare, procesul de învățământ fiind în același timp instrucție și educație, informare și formare [43, p. 57].

În continuare propunem o sinteză a contribuțiilor teoretice ale abordărilor conceptuale ce țin de euristică/strategii euristice.

Tabelul 1.1. Abordări conceptuale relevante ale euristicii și ale strategiilor euristice

<b>Autori, lucrări</b>	<b>Anul, perioada</b>	<b>Abordări conceptuale ale strategiilor euristice</b>
<b>Socrate</b>	Antichitate	Marele filosof utilizează <i>metoda maieutică</i> (care îi aparține), provocând interlocutorul la discuție pentru ca acesta din urmă să ofere răspunsuri.
<b>J. J. Rousseau</b>	Sec. XVIII	Promovează un învățământ al științelor fundamentate pe <i>euristica descoperirii</i> , modalitatea de a pune copilul în situația obținerii unei experiențe directe.
<b>J. Pestalozzi</b>	Sec. XVIII	Autorul declară că <i>euristica</i> reprezintă cea mai bună metodă de învățare a faptelor.
<b>H. E. Armstrong</b>	1893	Introduce termenul de <i>teorie euristică</i> în predarea chimiei și fizicii, acest lucru oferindu-i posibilitatea elevului să se comporte asemenea unui cercetător experimentat.
<b>A.N.Whitehead, B. Russel</b> <i>Principia Mathematica</i>	1910-1913	Autorii susțin că cea mai mare descoperire a secolului al XIX-lea a fost apariția <i>metodei de a inventa</i> .
<b>J. S. Bruner</b> <i>Learning by discovery – A critical appraisal</i>	1966	Promovează <i>învățarea prin descoperire</i> , teorie ce valorifică ideile lui Piaget în ceea ce privește activismul celui ce învață.
<b>J. Dewey</b>	Sec. XX	Susține <i>orientarea euristică</i> , unde elevul se forțează să descopere ceea ce trebuie să învețe.
<b>A. Gavenea</b> <i>Cunoașterea prin descoperire în învățământ</i>	1975	Folosește termenul de <i>strategie euristică</i> , definindu-l drept anumite moduri de a opera spre a ajunge la adevărul căutat, anumite trasee pe care gândirea să le urmeze în traviul ei.
<b>A. Hutorskoi</b>	Sec. XX	Fundamentează <i>modelul euristic</i> care pledează pentru producerea experiențelor proprii, orientate spre viitor și

		nu prin transmiterea experiențelor din trecut.
<b>I. Jinga</b>	2001	Identifică <i>caracterul euristic</i> drept o tendință în procesul de modernizare a metodologiei didactice.
<b>A. Șerbănescu</b> <i>Întrebarea. Teorie și practică.</i>	2002	Autorul vorbește despre <i>cunoașterea de tip euristic</i> și despre golul cognitiv.
<i>Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi</i>	2003	Cadrul abordează conceptul de <i>aptitudine euristică</i> , definită ca o capacitate de a accepta o experiență nouă, a utiliza limba-țintă pentru a găsi și a căuta noi informații.
<b>C. Cucuș</b> <i>Pedagogie.</i>	2006	Autorul folosește acest concept precizând că <i>strategiile euristice</i> încurajează căutarea, descoperirea pe cont propriu, prin cercetare și eroare.
<b>V. Chiș, M. Ionescu</b> <i>Tratat de didactică modernă</i>	2009	Autorii afirmă că <i>euristica</i> depășește statutul de metodă didactică, căpătând statutul de idee directoare, de principiu director în întreaga metodologie didactică.
<b>Y. Ilașcu</b> <i>Strategii euristice în predarea istoriei</i>	2012	Autorul definește <i>strategiile euristice</i> și le abordează din perspectiva utilizării acestora în predarea istoriei.
<b>VI. Guțu</b> <i>Pedagogie</i>	2013	Prezintă principiile instruirii euristice și <i>modelul instruirii euristice</i> .
<b>N. Sofronie (Neamțu)</b>	2015	Definește conceptul de <i>strategie euristică de studiere a literaturii franceze</i> în învățământul superior.

Specific studentului este angajarea într-o multitudine de roluri de învățare, în cercetare, legate de profesie sau nu, în familie, în activități politice, culturale sau sociale etc. [94, p.88]. Această idee susținută de N. Vințanu (2001) relevă încă o dată rolul studiilor universitare în formarea personalității studentului. Considerăm că aceasta din urmă reprezintă o interacțiune între studiile anterioare și cele superioare, fiecare persoană fiind un centru de creație și idei.

Schimbarea modelului de învățare se axează pe maniera de predare, care include modificări surprinzătoare la nivelul lucrului cu informația. „Ultima etapă din cadrul fiecărui ciclu al activității de învățare, care atinge nivelul cel mai înalt, constă în explorarea informațiilor sau generarea de informații noi. Aceasta se referă la tipul învățării creative, prin care elevul valorifică la maximum experiența dobândită” [84, p. 51-52]. În acest context, explorarea

strategiilor euristice în cadrul orelor de literatură franceză se încadrează perfect și necesită din partea cadrului didactic o gestionare potrivită a fiecărui demers educațional. Cele menționate mai sus ne permit a afirma cu toată certitudinea că lecția de tip expozitiv nu corespunde cu formarea studentului în vederea necesităților sociale. Ne propunem în figura ce urmează să reliefăm principalele avantaje ale învățării euristice, care nu sunt unice, dar care evidențiază diferența dintre învățarea clasică și cea euristică.



Fig. 1.1. Interacțiunea student-euristică.

În această ordine de idei, C. Cucuș (2006) susține că „descoperirea dezvoltă forțele psihice și calitățile acestora: percepția, reprezentarea, memoria, gândirea, limbajul, trăsăturile de voință și caracter, interesele și atitudinile [28, p. 296].

L. Bucioc (2010) vorbește despre procesul de învățare euristică, în care elevul trebuie „să desprindă și să utilizeze strategii de învățare euristică:

- să formuleze o opinie;
- să imită o ipoteză;
- să aducă argumente;
- să judece;
- să ceară ajutor;
- să evalueze;
- să caute, să tatoneze, să exploreze;
- să pună o chestiune importantă;
- să propună spontan soluții;
- să vină cu o idee, inițiativă;
- să rezolve probleme;
- să se confrunte cu alții” [10, p. 18].

N. Velea (2006) identifică euristica drept „o teorie a metodelor de descoperire a unor cunoștințe științifice. Prin euristica creativității se înțelege procesul de cunoaștere care studiază producerea de către om a noului, căile de descoperire a noului, rolul cognitiv al intuiției, imaginației, previziunii ș.a.” [93, p. 65].

În mod normal, procesul de instruire este unul programat, exact din acest motiv, profesorul este acela care coordonează activitățile din timpul orelor. Din aceasta rezultă că strategiile euristice sunt dirijate de profesor și au menirea să ducă la rezultatele așteptate.

Abordarea tradițională a procesului de instruire rezidă în faptul că profesorul transmite informațiile studenților, iar aceștia le fixează. Acest mod de instruire presupune puține avantaje, însă cel mai grav, nu contribuie la o dezvoltare autonomă armonioasă a personalității studentului. Viziunea tradițională a învățământului nu pune în evidență ideile, opiniile, motivațiile studentului, raportul dintre student și profesor fiind unul de amplexare. Exact contrariul se întâmplă în cazul învățării prin descoperire. Studentul își prezintă punctul de vedere, felul de a gândi, iar profesorul are rolul de a-l îndruma pe calea cea dreaptă, astfel, rolul studentului în cadrul orelor crește considerabil. În această concepție se înțelege că euristica se bazează pe învățarea inductivă, de la concret la abstract.

Aici ar putea apărea o dificultate a abordării rolului cadrului didactic ca factor decizional în procesul de instruire. Faptul că studentul devine subiect în teoria învățării prin descoperire, acest lucru nu diminuează contribuția profesorului pe parcursul unui demers educațional, iar acest lucru este menționat de diferiți autori: „Adultul selectează situațiile, îl încurajează pe student să descopere el însuși principiile, îl angajează în dialogul euristic și în activitate” [18, p. 121].

În prima parte a acestui demers, cadrul didactic trebuie să se afle într-un proces de căutare a unor modalități tehnice ce ar permite elaborarea procesului de căutare realizat de către student. E necesar ca profesorul să dispună de o intuiție pedagogică, astfel încât să dirijeze discuția spre calea dorită și corectă. În acest scop el va folosi întrebările, în dependență de obiectul analizat.

Ne propunem, în figura ce urmează, să arătăm interacțiunea dintre activitatea studentului și cea a profesorului în scopul realizării descoperii cu ajutorul strategiilor euristice:

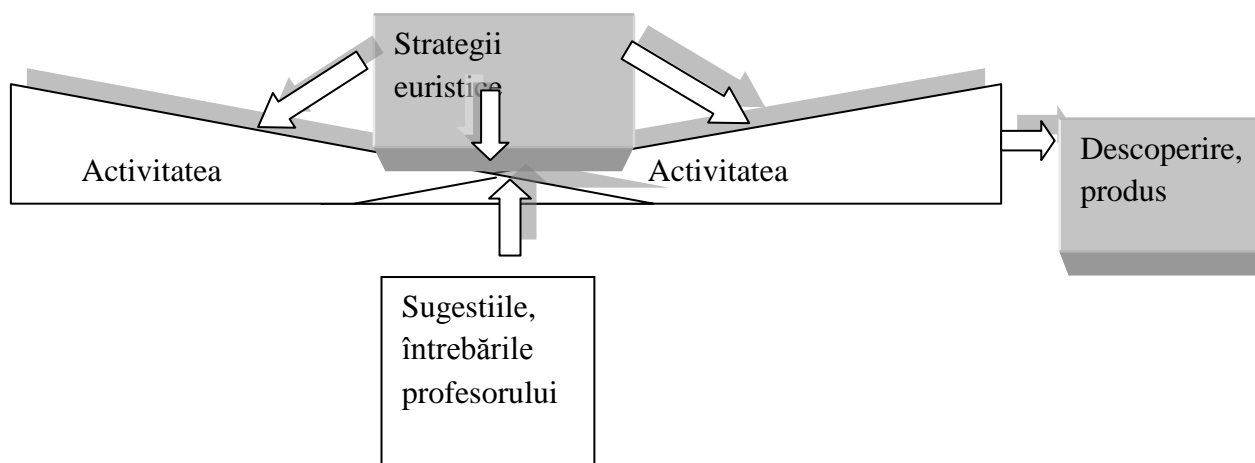


Fig. 1.2. Interacțiunea dintre activitatea profesorului și cea a studentului în cadrul învățării euristice

Din Figura 1.2. observăm că volumul activității profesorului se diminuează odată ce se află în interacțiune cu studentul (la această etapă sunt aplicate în practică strategiile euristice) și, viceversa, activitatea studentului devine mai importantă și de valoare atunci când efectuează un lucru individual sau în grup. Inițial, proiectarea didactică este aspectul atribuit cadrului didactic, odată realizat, se trece la aplicare, iar activitatea se transferă de la profesor la student.

Utilizarea termenului „euristică” apare în Antichitate, fiindu-i atribuit lui Socrate. El a fost acela care prin metoda maieutică provoca interlocutorul la discuție, astfel încât acesta din urmă oferea răspunsuri. Pe parcursul timpului conceptul a evoluat, păstrându-și semnificația de bază. După cum menționează mai mulți autori, procedeul utilizat de Socrate stă la baza apariției metodei euristice. Când adevărul general era stabilit, Socrate își îndruma interlocutorul să scoată el însuși concluzia urmărită încă de la începutul discuției. Menționăm aici că Socrate este un însemnat filozof grec care, pe lângă concepțiile sale filozofice, este autorul unui șir de idei pedagogice de valoare. În lucrările sale, I. Cerghit (2006) stabilește că conversația maieutică (socratică) începe să se impună din sec. V, î. Hr., paradigma contemporană a educației fiind rezultatul continuității evoluției practicilor pedagogice [15, p. 55].

Dacă originea euristicii ține de Socrate, am dori să identificăm evoluția acestuia. Astfel, A. Gavenea (1975) în lucrarea *Cunoașterea prin descoperire în învățământ* definește caracteristicile cunoașterii euristice și metodologiei euristice, abordând conceptul de descoperire în contextul procesului de instruire. Un alt adept al învățării prin descoperire se numără și J. Bruner (1970), psiholog american, preocupat de psihologia educației, și-a expus teoriile în cauză în lucrarea *Learning by discovery – A critical appraisal* (1966). J. Bruner valorifică studiile lui J. Piaget în ceea ce privește activismul celui ce învață. Observăm la el, ca și în cazul altor autori străini, utilizarea mai frecventă a termenului de „descoperire”, decât a celui de „euristică”.

Conform *Dicționarului de pedagogie*, termenul de „euristică” provine din cuvântul grec „heuriskein” semnificând: „Teorie a metodelor de descoperire a unor noi cunoștințe științifice. Metoda euristică este un procedeu de rezolvare a problemelor prin verificări sistematice, la care se face apel atunci când nu avem la dispoziție metode de confirmare. Se vorbește de funcție euristică în cazul utilizării unui instrumentar care susține un proces de cunoaștere. Astfel, taxonomiile de învățare au funcții euristice când cu ajutorul lor se descoperă noi dimensiuni de învățare și obiective de examinare neglijate” [82, p. 100].

Într-o viziune generală, Dicționarul explicativ al limbii române îl definește ca „arta de a descoperi cunoștințe noi” [151].

Dicționarul on-line „Trésor de la langue française” prezintă câteva accepții ale termenului *euristică* în raport cu diferite domenii. Astfel, în domeniul învățământului, prin euristică se

înțelege „qui consiste à faire découvrir par l'élève ce qu'on veut lui enseigner” [152], ceea ce în traducere înseamnă „a face pe elev să descopere ceea ce ar trebui să i se predea”. Această definiție asociază perfect cu direcția studiului nostru.

Deci, termenul *euristică* în dicționarele străine are aceeași accepție ca și în limba română – arta de a descoperi. Observăm tendința francezilor și a englezilor de a asocia acest termen cu științele exacte. Introducerea strategiilor euristice în predarea științelor umaniste are loc treptat, după cum menționează Y. Ilașcu (2012) în lucrarea *Strategii euristice în predarea istoriei*.

Din cele expuse mai sus constatăm o dată în plus tendința autorilor de a asocia euristica cu descoperirea, sau cel puțin de a explica conceptul *euristică*, făcând apel la cel de *descoperire*. Considerăm reprezentativă și utilă această asociație dintre euristică și descoperire. Pe baza anumitor principii, studentul este cel ce descoperă, ghidat de profesor. A. Gavenea (1975) însă face apel la „pseudo-descoperire”, numită de el „redescoperire” din simplul motiv că adevărurile sunt deja cunoscute pe plan social” [31, p. 86].

În acest context, este oportună clasificarea tipurilor de descoperiri:

- descoperiri inductive (care au la bază raționamente de tip inductiv);
- descoperire deductive (care au la bază raționamente de tip deductiv);
- descoperiri analogice (care au la bază raționamente prin analogie) [43, p. 249].

M. Ionescu (2009) nu este singurul autor care împarte descoperirea în trei categorii. Spre exemplu, printre ideile susținute de Vl. Guțu (2007) în privința învățării prin descoperire, găsim același tip de clasificare a acesteia [37, p. 104]. Astfel, învățarea prin descoperire poate fi:

- inductivă;
- deductivă;
- prin analogie.

În accepția autorului metoda descoperirii inductive pornește de la observarea și cercetarea particularului care ajunge la descoperirea generalului. Descoperirea deductivă pornește de la general la esențial, iar descoperirea prin analogie se aplică cu succes prin reactualizarea cunoștințelor achiziționate.

Ca și în orice alt demers educațional, învățarea prin descoperire presupune parcurgerea câtorva etape, care necesită a fi identificate și valorificate pentru o bună desfășurare a demersului educațional:

- confruntarea cu situația problemă, etapă în care se realizează și declanșarea dorinței lor de căutare și explorare;
- realizarea actului descoperirii, care presupune structurarea și interpretarea datelor, utilizarea operațiilor gândirii și evidențierea noului;

- verbalizarea generalizărilor, respectiv, formularea concluziilor și generalizarea lor;
- exersarea în ceea ce s-a descoperit, etapă care constă în aplicarea celor descoperite în noi contexte situaționale [43, p. 249].

Așa cum am menționat anterior, abordarea euristică a învățării este asociată prezentului și viitorului, venind în opoziție cu învățământul caracteristic câtorva decenii în urmă, „învățarea prin descoperire vine în contradicție cu învățarea prin receptare, unde conținutul nu este prezentat într-o formă finală, dar reclamă o anumită activitate mintală anterioară rezultatului final în structura cognitivă” [153].

Pe de altă parte, în funcție de relația care se stabilește între profesor și student, C. Cucuș (2006) distinge descoperirea independentă și descoperirea dirijată, unde profesorul conduce descoperirea prin sugestii, puncte de sprijin, întrebări, soluții parțiale [28, p. 296].

I. Cerghit (2008) identifică printre sistemele orientate spre acțiune sistemul procesual-euristic. Astfel, termenul euristic nu este asociat doar cu conceptele de metodă și strategie. Acest sistem euristic „vine să inverseze sensul învățământului tradițional axat prioritar pe demersul deductiv, linear și sistematic, reorientându-l spre demersul inductiv, global și integrativ, călăuzit de ideea cunoștințelor elaborate prin eforturi proprii, pe cât posibil în locul cunoștințelor transmise și recepționate” [16, p. 103].

În Figura 1.3. am inclus termenii care sunt asociați cu euristica:



Fig. 1.3. Explorarea termenului de euristică

Observăm din Figura 1.3. multitudinea de termeni utilizați în contextul euristicii, fapt care scoate în evidență dimensiunea largă a termenului de euristică în contextul științelor educației (Anexa 1).

Instruirea euristică relevă un interes din ce în ce mai mare al cercetătorilor pe parcursul ultimelor decenii. De multe ori aceasta este asociată cu instruirea problematizată, motiv pentru care ne propunem să elucidăm cauzele acestei interferențe și să stabilim diferențele între acestea două. Instruirea euristică și instruirea problematizată sunt explorate nu doar în cadrul științelor exacte, acestea fiind valorificate și în cadrul orelor de literatură franceză prin anumite metode și strategii. Cele două tipuri de instruire se deosebesc prin complexitate și se aseamănă prin faptul că este abordat un factor necunoscut. Pentru a elimina unele confuzii vom identifica elementele comune ale problematizării și euristicii, sintetizând opiniile savanților la temă: „învățarea prin rezolvarea de probleme este o variantă a euristicii, o modalitate de aplicare a teoriei prin descoperire” [86, p. 14]. Din cele afirmate mai sus constatăm că euristica nu se echivalează cu problematizarea. În vederea unei alte interpretări a subiectului vizat, apelăm la opinia lui Vl. Guțu (2007), care susține că „învățarea prin descoperire este continuarea problematizării, finalizarea ei” [37, p. 103], autorul stabilind diferența între instruirea problematizată și cea euristică, modelul euristic deosebindu-se „prin complexitatea scopului, care prevede nu doar formarea-dezvoltarea elevului, ci și vectorul dezvoltării acestuia, inclusiv a obiectivelor, conținuturilor și strategiilor didactice” [35, p. 329]. Din cele menționate anterior, ajungem la concluzia că există asemănările producând confuzia între ei.

O altă confuzie apare din punct de vedere psihologic, deoarece studentul se află în situația de a gândi, a compara, a face apel la cunoștințe anterioare, a generaliza și, în sfârșit, de a găsi o soluție. Din acest punct de vedere, termenul de euristică este întâlnit și în psihologie, nu doar în pedagogie. Gândirea euristică în psihologie “se asociază cu activitatea de invenție, de creație, de găsim independentă de către subiect a unei soluții cel puțin satisfăcătoare într-o situație nouă sau cu un grad înalt de nedeterminare.” O altă interpretare din acest punct de vedere o găsim la V. Pușkin (1967). Conform căruia, „euristica se ocupă de formarea a noi acțiuni într-o situație excepțională” [145].

Abordarea strategiilor euristice relevă interesul nostru, în special, în studierea literaturii franceze. Anterior am scos în evidență interesul față de strategiile euristice la nivelul științelor educației, care din păcate nu se regăsește în aceeași măsură în didactica literaturii franceze.

O primă problemă care se impune atunci când punem în discuție acest subiect este: care strategii euristice pot fi utilizate în studierea literaturii franceze și în ce mod? Descoperirile în cadrul disciplinei vizate constituie cu siguranță o dilemă pedagogică. „În artă și literatură, descoperirea vizează mesajul artistic transmis printr-o operă, sursele și mijloacele măiestriei



autorului, dar și alte elemente extraestetice, cum ar fi cine e autorul unei scrieri necunoscute, concepția despre lume a acestuia, epoca în care a fost scrisă opera, apartenența la un anumit stil sau școală artistică, curent literar etc.” [31, p. 80]. Din această perspectivă, e semnificativ să evocăm că studiul literaturii presupune explorarea unei opere literare fie ea integrală sau nu, și, pe de altă parte, studiul curentelor literare, a biografiilor etc.

De cele mai multe ori, în metodologia literaturii franceze se regăsesc câteva demersuri euristice, însă fără ca acestea să fie identificate astfel. Suntem de părerea că strategiile euristice nu au fost în de ajuns discutate în studiul literaturii franceze, acestea rămânând a fi un model ce urmează a fi valorificat.

Descoperirea în domeniul literar devine uneori dificilă, deoarece se caută o interpretare, o viziune a autorului. Acest lucru este dificil, dar nu și imposibil.

O chestiune pedagogică ce se impune în discuție este dificultatea utilizării strategiilor euristice la orele de literatură franceză, așa cum instruirea nu se efectuează în limba maternă. Considerăm că acest factor nu constituie un impediment, deoarece obiectivul primordial al strategiilor euristice la orele de literatură franceză nu îl constituie vorbirea corectă în exprimare. Scopul instruirii cu ajutorul demersurilor euristice constă în explorarea/asimilarea informației propuse prin intermediul anumitor procedee concrete.

Suntem de acord cu afirmația lui I. Moraru (1995), care susține că, în pofida multitudinii metodelor euristice, „se constată un decalaj substanțial între cercetare și aplicare” [53, p. 280].

Așa cum am menționat anterior, descoperirea poate fi de trei tipuri: inductivă, deductivă și analogică. În continuare vom urmări cum acestea ar putea fi aplicate în cazul studiului literaturii:

- „descoperirea inductivă se realizează prin observarea însușirilor caracteristice ale unor opere, în vederea formulării unei generalizări despre aceasta” [41, p. 166]. Acest tip de descoperire este utilizat deseori în vederea realizării analizei literare. Studentul studiază opera pentru a putea stabili tipurile de personaje, tipul operei, apartenența la un curent literar etc.;

- „descoperirea deductivă se realizează plecând de la aspecte generale ca trăsături ale creației, ale curentelor literare ș.a. și ajungând la aspecte particulare, în speță la operele literare sau la particularitățile de creație ale unui scriitor” [*ibidem*, p. 167];

- la descoperirea prin analogie, se pot desprinde caracteristicile romanului, analizând o navelă sau o povestire [*ibidem*, p. 168].

Întrucât metodele euristice se bazează pe activitatea autonomă a studentului, un nivel minim de cunoștințe în limba străină este necesar. Considerăm că nivelul A<sub>2</sub> este nivelul minim pe care ar trebui să-l posede studenții pentru a putea pune în aplicare strategiile euristice. Ele presupun vorbire spontană, căutare de informații, argumentarea punctului de vedere etc.

Revenind la conceptul de „învățare euristică”, A. Gavenea (1975) este acela care enumera avantajele și dezavantajele strategiilor euristice, printre cele mai importante fiind:

- favorizează dezvoltarea motivației învățării;
- au un mare rol formativ;
- cunoașterea capătă autenticitate prin înțelegerea obținută în procesul investigativ;
- concurează la educația generală a personalității.

În abordarea euristică, greșeala nu este percepută drept un dezavantaj, ci o etapă spre cunoaștere: „se recomandă chiar folosirea greșelii ca ocazie de a atrage învățăminte de pe urma analizei acesteia, ca prilej de a învăța din greșeli comise” [16, p. 111].

În Figura 1.4. V. Chiș și M. Ionescu (2009) prezintă etapele abordării euristice.

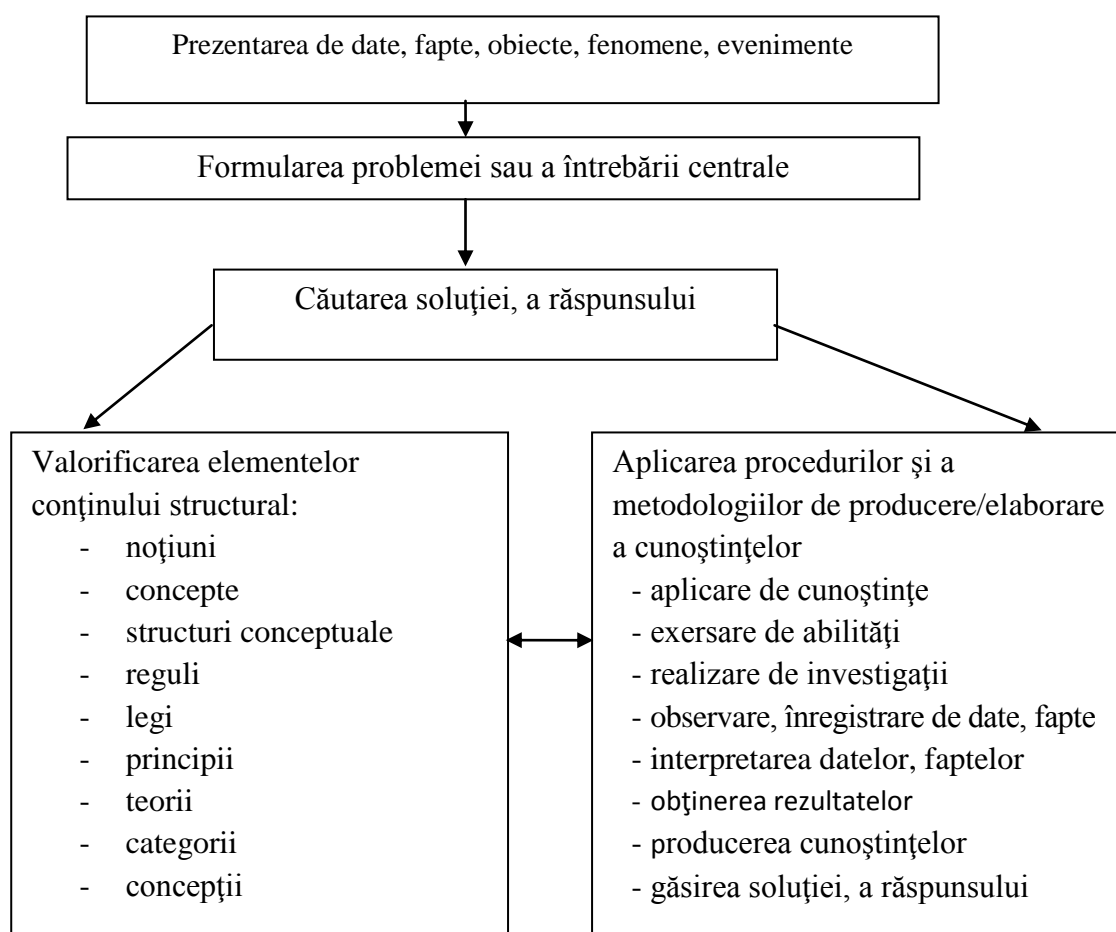


Fig. 1.4. Etapele abordării euristice [43, p. 244]

A. Șerbănescu (2002) distinge noțiunea de „gol cognitiv”. Pentru completarea lui, individul caută să dobândească informații suplimentare declanșându-se o atitudine euristică [89, p. 247].

E. Cocoradă (2010) face o paralelă între concepțiile lui J. Bruner și J. Piaget asupra dezvoltării, ajungând la concluzia că ambii prezintă trei etape ale dezvoltării intelectuale:

inactivă, iconică și simbolică [18, p. 119-120]. Spre deosebire de J. Piaget, J. Bruner susține că orice copil este capabil să învețe orice dacă instruirea este organizată adecvat.

În această ordine de idei, dezvoltarea competenței literar-lectorale prin prisma strategiilor euristice oferă noi posibilități și condiții în procesul instruirii. Studiul literaturii franceze în contextul instruirii universitare presupune parcurgerea anumitor etape care includ în sine utilizarea diferitor metode, tehnici, etc. Este important aici de a reliefa că o lecție de literatura franceză necesită un parcurs euristic și nici într-un caz nu implică excluderea completă a altor metode, tehnici, etc. Acest parcurs euristic rămâne a fi explorat de student în procesul de căutare.

În lucrarea lui Y. Ilașcu (2012) este redată dezvoltarea personalității studentului din punct de vedere al instruirii euristice [40, p. 24].

Tabelul 1.2. Implicațiile instruirii euristice asupra dezvoltării personalității studentului

Probleme pe care elevii nu le pot rezolva	Stare de confuzie, de disconfort psihic, stare tensionată în relația elev-profesor.
Individual	Frustrare, manifestări de închidere în sine, stare de iresponsabilitate, indisciplină, teribilism, stare depresivă.
În echipă	Tendențe de dezorganizare a activităților didactice; asocieri nedorite între membrii echipelor care n-au realizat sarcinile de lucru, stare de conflict între diferite părți ale colectivului școlar.
Probleme pe care le poate rezolva elevul: -individual -în echipă	Stare de euforie, satisfacție sufletească, optimism adolescentin, mândrie și mulțumire de sine: entuziasm și furoare. Spiritu de cooperare, colaborare și prietenie reciprocă, mândrie colectivă, coagularea colectivului prin valori general umane: prietenie, ajutor reciproc, bine, frumos.

Tehnologiile educaționale cuprind strategiile didactice. Din acest motiv, ne vom referi în continuare la unele aspecte conceptuale ale termenului respectiv. Apărut pe parcursul secolului XX, acest concept a evoluat cunoscând diferite interpretări și definiții. Până în prezent nu s-a ajuns la o variantă unică acceptată de cercetători. În viziunea lui C. Cucoș (2006), tehnologiile educaționale reprezintă „ansamblul structural al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare” [28, p. 285].

Prin noțiunea de tehnologie didactică, Vl. Guțu (2013) înțelege „transformarea reperelor teoretice și a prevederilor didactice și metodologice în acțiuni practice (procedee, activități) în

raport cu obiectivele proiectate anterior și taxonomic. Tehnologia didactică trebuie să se axeze pe constituențele unui sistem: logica procesului, interconexiunea și unitatea componentelor structurale” [35, p. 341].

Multiplele cercetări din ultimele decenii au permis identificarea și promovarea strategiilor ce contribuie la atingerea obiectivelor și dezvoltarea competențelor.

Cu toate că subiectul strategiilor euristice este deseori abordat în contextul îmbunătățirii procesului educațional, acestea întâmpină un șir de dificultăți pe parcursul utilizării lor în cadrul procesului de învățământ. În primul rând, e cazul să menționăm aici, că lipsește o clasificare completă a strategiilor euristice, acestea sunt identificate deseori în taxonomiile strategiilor didactice, însă de cele mai multe ori doar se face apel la câteva exemple de strategii euristice. Afirmațiile de mai sus indică o intenție clară de a introduce în paradigma educațională a unei taxonomii complete a strategiilor euristice, ce ar include toate tipurile de strategii euristice ce ar putea fi folosite de cadrele didactice în procesul instruirii.

Cele menționate anterior nu reprezintă nici pe departe unica dificultate în aplicarea strategiilor euristice. În lucrarea sa A. Gavenea (1975) își expune punctul de vedere asupra dezavantajelor căilor euristice de cunoaștere:

- rezultatele sunt incerte,
- se irosește mult timp în procesul căutării [31, p. 41-42].

Pe lângă aceste două dezavantaje am putea menționa și următoarele necesități în vederea utilizării strategiilor euristice cu succes:

- Implementarea strategiilor euristice necesită din partea profesorului o intuiție bine dezvoltată pentru a putea evita eventualele erori ale studentului.

- Pregătirea pentru o anumită secvență devine mai complicată și mai de durată, din simplul motiv că acțiunea este bazată pe cel ce învață.

- Schimbarea bruscă a modului de predare-învățare-evaluare. Utilizarea strategiilor euristice poate deveni dificilă în cazul unor studenți care sunt obișnuiți cu metodele tradiționale de predare.

Conform opiniei lui E. Cocoradă (2010), printre cele mai mari critici aduse învățării prin descoperire se numără următoarele:

- cere mult timp, deoarece presupune procese de încercare și eroare, necesită repetarea acțiunii de atâtea ori până când studentul înțelege modul de a face inferențe, de a generaliza;

- nu este ușor ca studentul să verbalizeze ceea ce a învățat, ceea ce a făcut (cum s-a comportat într-un joc); verbalizarea pare cea mai dificilă etapă a învățării prin descoperire;

- o oarecare îndrumare pare să fie necesară, ca și discuțiile profesor-studenți care urmează învățării [18, p. 124].

Dificultățile menționate mai sus nu indică intenția de a diminua rolul strategiilor euristice în procesul de predare-învățare-evaluare. Identificarea problemelor ce țin de utilizarea strategiilor euristice au drept scop excluderea sau cel puțin diminuarea lor în cazul în care nu putem vorbi despre o excludere totală.

Instruirea asistată de calculator oferă o nouă dimensiune sistemului de învățământ. Această interacțiune constituie un subiect demn de atenția cercetătorilor în ultimele decenii. În continuare vom releva corelația dintre strategiile euristice și instruirea asistată de calculator, așa cum ambele sunt imperative în contextul didacticii moderne.

*Ab initio*, am dori să definim sintagma „instruirea asistată de calculator”, aceasta reprezentând „o metodă didactică ce valorifică principiile de modelare și analiză cibernetică a activității de instruire în contextul utilizării tehnologiilor informatice și de comunicații, caracteristice societății contemporane” [1, p. 22].

Suntem de părerea că subiectul vizat merită a fi studiat din considerentul că textul literar rămâne a fi o componentă indispensabilă în cadrul orelor de predare a limbii franceze, nu doar a literaturii. În acest context, este necesar de a menționa, spre exemplu, că etapa prelecturii capătă o nouă interpretare datorită instruirii asistate de calculator.

Etapa prelecturii cuprinde totalitatea acțiunilor interprinse de profesor în vederea familiarizării studenților cu textul vizat, astfel încât la etapa a doua a lecturii, aceștia deja să posede anumite informații. Elementele cele mai explorate și analizate la nivelul prelecturii sunt: titlul și autorul. O simplă cercetare în rețeaua web ar aduce din partea studenților multiple interpretări în cazul unui titlu simbolic, iar anumite informații din viața autorului ar conduce spre o eventuală legătură între contextul social al scriitorului și mesajul transmis de acesta. Strategiile de prelectură constituie etapa inițială a unei lecturi metodice valide. Acestea, cât și tehnologiile informaționale, pot fi utilizate la nivelul diferitor texte, fie acestea de ficțiune sau nu.

Caracteristic pentru actuala paradigmă a educației este orientarea spre formarea personalității, vizând tendințele curente ale societății și traiectoria dezvoltării fiecărei persoane individual. Dezvoltarea corectă a unei personalități are loc prin crearea a ceva nou, acest lucru contribuind la dezvoltarea personală și interpersonală. Implementarea unui astfel de model este reală datorită studiilor multilaterale efectuate și datorită premizelor psiho-pedagogice ale activităților euristice.

Așa cum studiul nostru vizează strategiile euristice, vom defini conceptul de strategie didactică, care este pe larg discutat în literatura de specialitate și cuprinde diferite abordări. Este

pertinent să recurgem aici la explicația lui C. Cucuș (2006), care le definește în felul următor: „strategiile didactice sunt demersuri educaționale și operaționale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condiții predării și generării învățării, ale schimburilor de atitudini și de conduite în contextele didactice diverse” [28, p. 282].

O altă abordare a conceptului de strategie didactică o găsim la autoarea C.-L. Oprea (2009), care relevă că strategia didactică este un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, pe baza cărora, profesorul elaborează un plan de lucru [68, p. 8]. În legătură cu conceptul de strategie, este folosită o terminologie vastă. Prin urmare, putem întâlni:

- strategia procesului de învățământ,
- strategia instructiv-educativă,
- strategia didactică,
- strategie de învățare,
- strategie de evaluare,
- strategie de instruire sau
- strategie de autoinstruire.

Majoritatea autorilor scot în evidență faptul că la baza strategiilor stau metodele didactice. Așa sau altfel, este cert faptul că datorită strategiilor se dorește optimizarea procesului de învățământ, eficientizarea demersurilor didactice. Conform definiției date de G. Cristea (2008), "ca metode de acțiune, care integrează un ansamblu de procedee și metode, strategiile sunt raportate la obiectivele generale și specifice ale instruirii, susținând performanțele imediate, dar și competențele necesare pe termen mediu și lung" [25, p. 174].

O explicație mai amplă o găsim la M. Ionescu și M. Bocoș (2009), în opinia cărora, "conceptul *strategie* se referă la ansamblul de concepții, decizii, tehnici de lucru, procedee de acțiuni și operații care vizează funcționalitatea, perfecționarea și modernizarea componentelor structurale ale procesului de învățământ, în acord cu obiectivele generale ale învățământului și ale educației" [43, p. 198].

O altă variantă în definirea strategiei de instruire o găsim la I. Neacșu (1990), astfel aceasta "implică elevul în situații specifice de învățare, raționalizează și adecvează conținutul instruirii la particularitățile personalității elevilor (motivație, model de pregătire, stil de cunoaștere/ de învățare), creează premise pentru manifestarea optimală a interacțiunilor dintre celelalte componente ale procesului de instruire, dependente, la

rândul lor, de personalitatea profesorului, în special de capacitatea lui de a realiza proiectarea, implementarea și evaluarea instruirii" [55, p. 219].

Dimensiunile strategiei didactice, stabilite de C. Cucuș (2006), sunt următoarele:

- dimensiunea epistemologică, în sensul că aceasta este un construct teoretic, congruent intern și coextensiv anumitor reguli științifice;
- dimensiunea pragmatică, operațională și metodologică [28, p. 282].

În literatura de specialitate observăm și o comparație între strategiile didactice după orientarea tradițională și cea modernă în conformitate cu câteva criterii [*ibidem*, p. 284].

După modul de realizare a învățării, în orientarea tradițională predomină memorarea și reproducerea de cunoștințe, prin apel la exemple "clasice validate" și competiție între studenți, cu scopul de ierarhizare și după orientarea modernă, predomină formarea de competențe și deprinderi practice, învățarea prin cooperare.

Autorul L. D'Hainaut (1983) descrie strategiile didactice pe trei niveluri:

- la nivelul politicilor educaționale (nivelul macrosistemului educațional), strategia înseamnă determinarea măsurilor potrivite care duc la realizarea țelurilor respectivelor politici (orientări fundamentale ale educației);
- la nivelul intermediar (nivel de gestiune sau de administrare a conținuturilor din partea administrației, sistemul mezosistemului educațional), strategiile privesc personalul care ia decizii: directori de instituții, șefi de catedră etc.;
- la nivelul acțiunii (nivel „tehnic” sau pedagogic, al microsistemului procesual), strategia este înțeleasă ca realizarea acțiunii zilnice de predare-învățare ce va duce la realizarea obiectivelor. Deciziile, ca și aplicarea lor, aparțin direct uneia și aceleiași persoane – cadrului didactic [114, p. 86].

Strategiile didactice cuprind mai multe taxonomii care au la bază diferite criterii de clasificare și, respectiv, există diferite interpretări. Posibilele clasificări vizează atenția noastră în vederea identificării strategiilor euristice. În cele ce urmează, vom identifica locul strategiilor euristice în diferitele ierarhii propuse de specialiștii în domeniu. M. Bocoș și M. Ionescu (2009) plasează strategiile euristice în categoria strategiilor după gradul de dirijare a învățării [43, p. 204]. Exact același criteriu de clasificare îl găsim și la C. L. Oprea (2009) [68, p. 54]. Observăm aici că strategiile euristice fac parte nemijlocit din procesul de instruire și joacă un rol formativ important în procesul de predare. Conform clasificării lui C. Cucuș (2006), strategiile euristice se regăsesc în criteriul gradului de structurare a sarcinilor de instruire [28, p. 283].

Spre exemplu, în taxonomia lui Vl. Guțu (2007) [37, p. 88] a strategiilor didactice după gradul de structurare a sarcinilor de instruire, pe lângă strategiile algoritmice, semiprescrise și

mixte observăm strategiile euristice. Locul strategiilor euristice în relația strategii-tipuri de obiective îl putem observa în schema următoare propusă de C. L. Oprea (2009).

În taxonomia strategiilor didactice interactive realizată de C. L. Oprea (2009) se găsesc strategiile de căutare și confruntare cu noul material. Identificăm strategiile euristice în acest tip de strategii, deoarece, după cum susține autoarea, "rolul profesorului este de a favoriza aceste ocazii/experiențe de învățare prin căutare, tatonare, descoperire" [*ibidem*, p. 60].

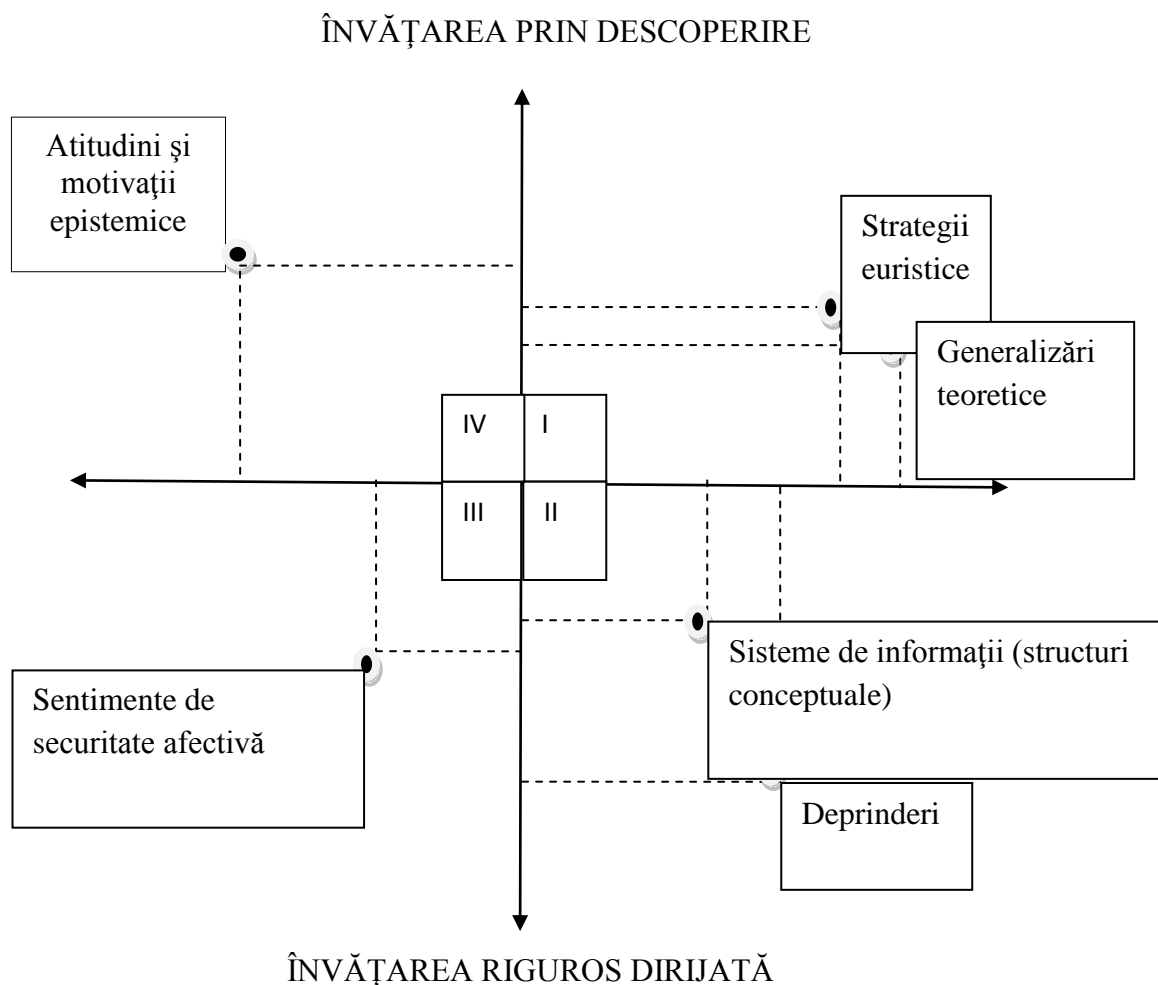


Fig. 1.5. Relația strategii – tipuri de obiective [68, p. 38]

Taxonomiile strategiilor didactice sunt variate, având mai multe criterii de clasificare. În opinia savantului C. Cucuș, după gradul de structurare a sarcinilor de instruire, se regăsesc și strategiile euristice. Dacă pentru conceptul de strategie didactică există multiple interpretări și accepții, nu putem spune același lucru în cazul conceptului de strategie euristică. Prin urmare, numărul lor este limitat, fapt ce confirmă necesitatea abordării detaliate a subiectului vizat.

A. Gavenea (1975) propune următoarea definiție pentru strategiile euristice: „anumite moduri de a opera spre a ajunge la adevărul căutat, anumite trasee pe care gândirea să le urmeze în traviul ei” [31, p. 32].



O definiție mai simplă a strategiei euristice o găsim în lucrarea lui Y. Ilașcu (2012): „organizarea în permanență a activităților didactice bazate pe regula ciocnirii a cel puțin două idei, dintre care una necunoscută” [40, p. 4].

În cele ce urmează, vom defini noțiunea de strategie euristică, astfel încât aceasta să cuprindă pe cât posibil toate aspectele pe care le conține. Așadar, *strategia euristică de studiere a literaturii franceze* în învățământul superior presupune un model de acțiune psihopedagogică creativă a cadrelor didactice, ce vizează tendința de abordare activă și de adecvare a tehnologiilor didactice universitare, de valorificare a experiențelor de cunoaștere directă pentru integrarea în activitatea didactică universitară a noilor strategii de predare-învățare-evaluare prin descoperire, ce asigură studentului utilizarea adecvată, dezvoltarea și crearea noilor cunoștințe științifice necesare pentru dinamizarea dezvoltării competenței literar-lectorale de limbă franceză (CLLLF).

Astfel, strategiile definesc un nou model de orientare a paradigmei educaționale. În ceea ce privește elementele componente ale strategiei, putem menționa următoarele: modelul pedagogic proiectat de cadrul didactic; metodele didactice cu tehnicile și procedeele specifice; resurse educaționale; mijloacele de învățământ; formele de organizare; timpul educațional. Aceste componente formează un sistem complex care intensifică demersurile de implicare a studenților în procesul de instruire. Pentru a vizualiza cele expuse mai sus, propunem în continuare structura strategiilor euristice.

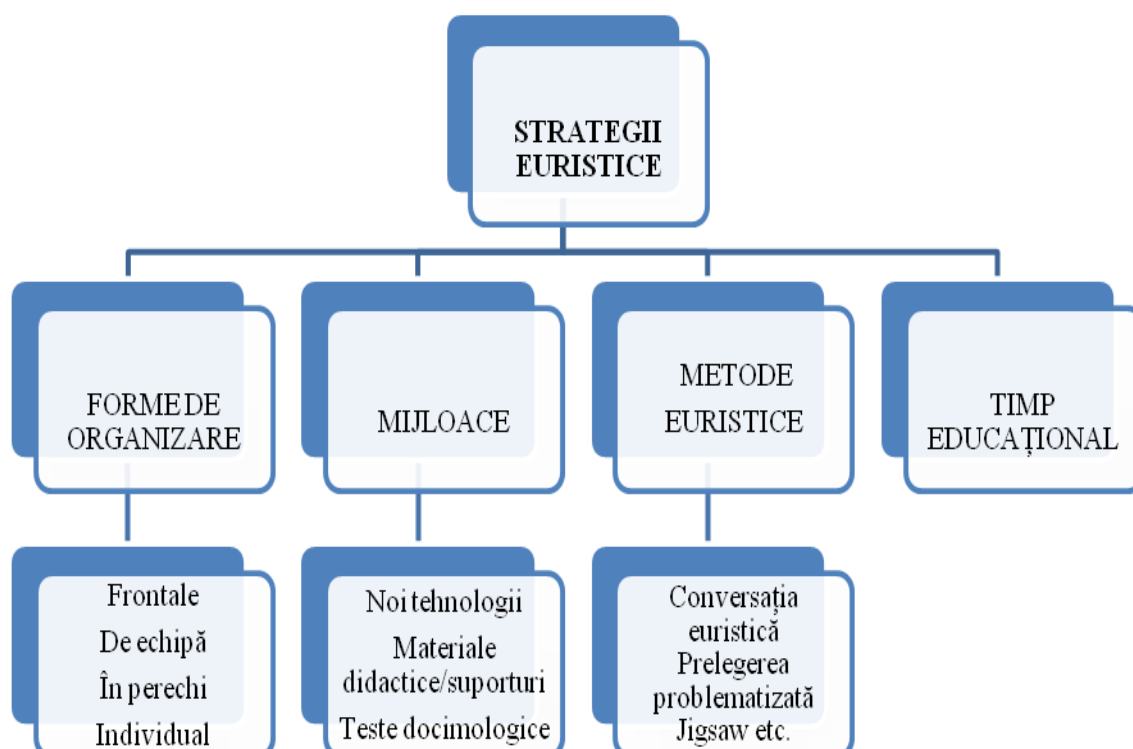


Fig. 1.6. Structura strategiilor euristice

Cu siguranță strategiile euristice se află la polul opus al strategiilor tradiționale de învățământ. Dacă în cazul acestora din urmă sistemul este unul programat pe reguli și teorie, atunci în cazul strategiilor euristice, învățarea capătă o valoare formativă și poartă un caracter de descoperire. Construcțiile teoretice, schemele, regulile gramaticale necesită reduse la minimum în cazul învățării euristice [111]. Nu este cazul excluderii complete a clasificărilor și regulilor, dar e necesară o altă abordare, astfel încât studentul să fie acela care contribuie la realizarea taxonomiilor, definițiilor etc.

Strategiile euristice mai sunt definite și în felul următor: strategii "de elaborare a cunoștințelor prin efort propriu de gândire, folosind problematizarea, descoperirea, modelarea, formularea de ipoteze, dialogul euristic, experimentul de investigare, asaltul de idei, având ca efect stimularea creativității" [151].

Strategiile euristice respectă perfect principiul participării active și conștiente a celui ce învață în activitatea de predare-învățare-evaluare. "A fi activ înseamnă a gândi, a medita, a raționa, a merge pe firul unui gând, a unei idei", susține N. Silistraru (2002) [84, p. 64].

În opinia autoarei E. Joița (2010), strategia euristică poate fi realizată prin mai multe căi: „prin observare nemijlocită, prin rezolvare de situații-probleme, prin experimentare, prin dezbateri, dialoguri euristice, prin cercetări în grup, prin stimulare, modelare, aplicații, prin tehnici de creativitate, prin combinare variată” [48, p. 141].

Strategiile euristice nu necesită să fie folosite la toate orele la o anumită disciplină. Există cazuri când utilizarea lor devine aproape imposibilă în anumite contexte educaționale. Suntem de acord cu I. Boboc (2004) care susține ideea că "metodele tradiționale rămân necesare într-o strategie didactică bine gândită cu condiția să fie adecvate unor situații educaționale" [4, p.187]. Astfel, strategiile euristice ar trebui să predomine în demersurile educaționale și în nici un caz să excludă complet un alt tip de învățare.

Este semnificativ să recurgem aici la o posibilă taxonomie a strategiilor euristice, acestea sunt divizate după M. Ionescu (2009) în:

- explicativ-investigative (descoperire semidirijată);
- investigativ-explicative;
- de explorare observativă;
- de explorare experimentală;
- de descoperire independentă, dirijată, semidirijată;
- bazate pe conversația euristică;
- problematizante;
- bazate pe elaborare de proiecte;

- bazate pe cercetarea în echipe ș.a.

Una dintre cele mai complexe și ample taxonomii ale metodelor euristice o găsim la autorul I. Moraru (1995), care vine cu prezentarea câtorva metode euristice: brainstorming-ul, sinectica, dialogul, autochestionarea, matricea de descoperiri și invenții, rezolvarea creativă a problemelor în echipă complexă, lansarea de obiective sociale îndrăznețe, transformarea obiectivelor sociale în scopuri și declanșarea energiilor grupurilor și indivizilor pentru realizarea lor, cooperarea creativă a indivizilor și grupurilor de generații, mediatizarea creativității și a exemplului creativ, practicarea meșteșugurilor, băncile de idei creative (B.I.C), călirea voinței creative, metoda profesorului (Kapița), forțarea intelectului, planul eliptic de idei, provocarea foi albe de hârtie, activarea inconștientului, empatia, înlăturarea blocajelor, încărcarea afectogenă, convorbirea creativă divergentă, metoda citirii și scrierii creative, introspecția euristică, metoda listei de idei creative etc. [53, p. 283-315].

În lucrarea *Vademecum în pedagogie*, N. Silistraru (2004) identifică drept metode de învățare prin descoperire: problematizarea, studiul de caz, observația independentă, experimentul" [83, p. 57].

În paradigma actuală a educației, termenul de euristică este des utilizat și se referă de cele mai multe ori la conceptul de strategie sau metodă. Este necesar să atragem atenția asupra faptului că deseori se face apel la conceptul de metodă euristică și nu de strategie. În acest context, vom face distincția între cele două. Strategiile, după cum susține G. Cristea (2008), în calitatea lor de modele de acțiune angajate pe trasee pedagogice mai extinse decât metodele, constituie o altă direcție principală de perfecționare a metodologiei procesului de învățământ [25, p. 174]. Prin urmare, dacă metodele sunt asociate cu o lecție sau cu anumite secvențe de lecții, strategiile euristice se referă la perioade mai lungi, cum ar fi semestre sau ani. E necesar de menționat faptul că la baza strategiilor stau metodele, tocmai din acest motiv strategiile capătă deseori denumirea metodelor propriu-zise.

În concepția lui D. Mara (2004), există câteva criterii valorice, conform cărora metoda didactică poate deveni strategie didactică, printre acestea putem cita următoarele:

- Comunicarea activă, care asigură perfecționarea repertoriului comun la nivelul corelației dintre profesor și elev.
- Cunoașterea euristică a fenomenelor studiate, care stimulează capacitatea elevului de sesizare, rezolvare și creare a problemelor și a situațiilor problemă.
- Creativitatea reactivă și proactivă a profesorului care promovează individualizarea deplină a actului didactic [51, p. 52].

În concluzie, putem menționa că, conceptul de strategie euristică este relativ nou în contextul științelor educației, în comparație cu cel de strategie didactică. Limitele sale teoretice nefiind bine determinate, se oscilează deseori între noțiunile de strategie și metodă. Pentru o vizualizare propunem o figură care să ilustreze coerent poziționarea strategiilor euristice în cadrul sistemului de învățământ.

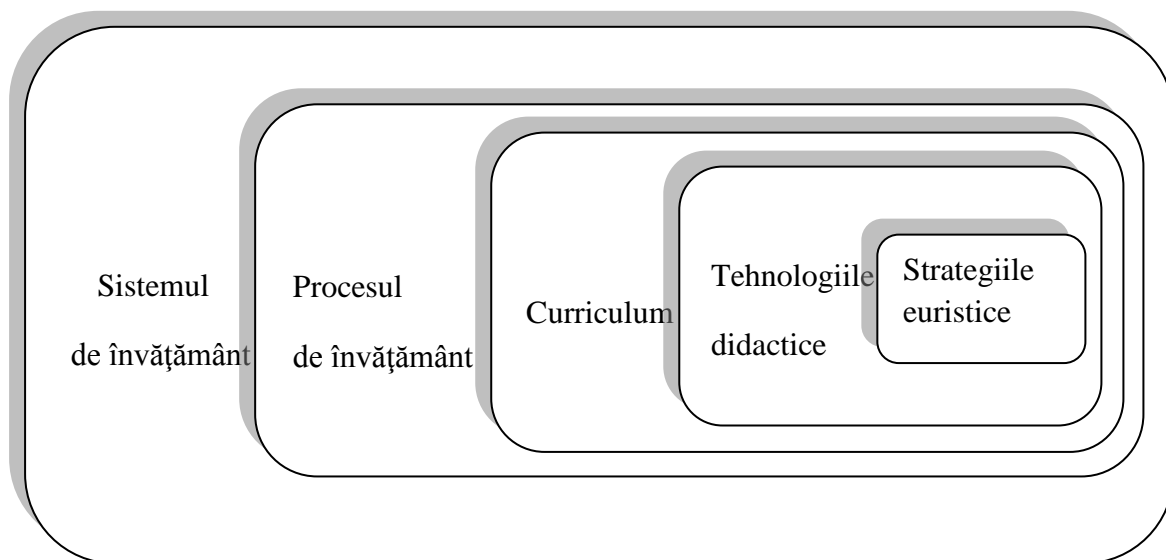


Fig. 1.7. Strategiile euristice în cadrul sistemului de învățământ

## 1.2. Incursiune în evoluția termenului de competență literar-lectorală

Studiul literaturii reprezintă un subiect de interes major în cadrul didacticii. Atunci când punem în discuție acest subiect, este inevitabil să menționăm că studiul literaturii cuprinde mai multe aspecte, pe care ținem să le abordăm în cele ce urmează în cadrul studiului nostru. Ar fi corect de a releva că studiul literaturii presupune două laturi importante: pe de o parte literatura cu texte literare, poezii etc. în cadrul lecțiilor de limbă franceză ca limbă străină și, pe de altă parte, literatura ca obiect de studiu, ce înglobează curentele literare, creația scriitorilor, critici literare, opere literare etc.

Conceptul de competență este indispensabil atunci când abordăm aspirațiile didacticii moderne și a științelor educației în general. Pornind de la această premisă ne propunem să elucidăm diferitele ipostaze ale acestei noțiuni, de la competență la competență literar-lectorală. Această nouă abordare prezintă un nou aspect al învățării, care urmează a fi de durată și mai activ. Sistemul educațional definește competențele ce trebuie să fie dezvoltate la fiecare etapă a parcursului învățământului preuniversitar, universitar și învățării pe parcursul vieții. Unul dintre primii autori care a pus în discuție acest subiect este X. Roegiers [101], care vorbește despre

exigența integrării obiectivelor educaționale. N. Chomsky (1965) identifică primul noțiunea de competență cu semnificația aptitudinii de a produce și a înțelege un număr infinit de enunțuri, reguli, principii, acțiuni, moduri sau modele practice de comportament, strategii preferențiale și stiluri productive în profesie.

Cercetătorul Vl. Guțu (2013), conștientizează că sistemul de noțiuni cu referire la abordarea competențelor încă nu s-a finalizat, însă identifică tendințele caracteristice învățământului orientat spre competențe:

- Sensul învățământului constă în dezvoltarea la elevi a capacităților de a rezolva autonom problemele din diferite domenii de activitate pe baza experiențelor sociale și a celei individuale;
- Sensul organizării procesului de învățământ constă în crearea condițiilor de formare la studenți a experiențelor de rezolvare autonomă a problemelor cognitive, comunicative, manageriale, valorice etc.;
- Sensul evaluării rezultatelor școlare rezidă în aprecierea nivelului de educație/formare a studentului [35, p. 72].

Din cele menționate mai sus derivă următoarele: deși abordarea conceptului pe competențe este un subiect cât se poate de actual, acesta nu este pe deplin elucidat, fapt ce creează anumite impedimente. Din acest motiv ne propunem să prezentăm câteva definiții ale conceptului de competență:

- „capacitatea de a soluționa corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiții și cu rezultate recunoscute ca bune” [47, p. 77]
- „un „set” de capacități de a acționa/activa în situații nedeterminate [35, p. 75];
- „capacitatea de a traduce deciziile în acțiuni, în fapte, de a realiza ceva corect, bine, util” [54, p. 7];
- „ansambluri integrate de abilități și capacități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor în diferite contexte formale, nonformale și informale” [24, p. 98];
- „capacități, care sunt puse în aplicare, utilizate în diverse situații, potrivit cu regulile atribuite (asumate) pentru rezolvarea cu succes a diferitelor sarcini, probleme, acțiuni în mod rațional și creativ” [56, p. 203-205];
- „competența presupune a ști și a putea să faci, apare ca o rezultată a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor, prin care se asigură realizarea cu succes a acțiunii în fiecare din momentele ei. Ceea ce definește în mod esențial competența, pe lângă faptul că se manifestă ca o posibilitate demonstrată și demonstrabilă prin fapte cognitive sau acționale ale

subiectului, este că ea invocă organizări/reorganizări continui ale structurilor existente de cunoștințe, capacități, priceperi, deprinderi, atitudini” [77, p. 65].

- „competențele constituie totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să înfăptuiască anumite acțiuni” [11, p. 15].

Considerăm imperativă tratarea și compararea termenilor de obiectiv și competență, din considerentul că obiectivele reprezintă termenul-cheie al învățământului din ultimele decenii, iar cel de competență este termenul-cheie al principiilor actuale. În acest sens, Vl. Guțu (2013) realizează o comparație ce pune în evidență caracteristicile comune și specifice acestor concepte, pe de o parte fiind puse în valoare punctele comune, iar, pe de alta, sunt reliefate diferențele ce marchează amploarea prezențelor termenilor puși în discuție:

Tabelul 1.3. Caracteristicile comune și specifice conceptelor obiective și competențe [35, p. 75]

Obiectivele educaționale	Competențele
Reprezintă finalitățile educaționale intenționate/anticipate/proiectate la nivel macrostructural și microstructural.	Reprezintă finalitățile educaționale realizate/atinse la nivel macrostructural și microstructural în cazul competențelor specifice.
Reprezintă „intrare”.	Reprezintă „ieșire”.
Se definesc pentru contexte imediate (obiective operaționale și de referință) pe termen mediu și pe termen lung (obiective transdisciplinare și cele generale).	Nu se definesc în termeni de timp; de regulă se definesc pe termen lung.
Exprimă normele valorice și manifestarea axiologică a finalităților.	Exprimă normele valorice și manifestarea axiologică a finalităților.
Asigură orientarea activității didactice la nivelul procesului de învățământ: identificarea metodelor și strategiilor didactice, schimbarea metodelor, corelarea componentelor curriculare etc.	Funcția de orientare a activității didactice se manifestă neesențial.
Se operaționalizează.	Nu pot fi operaționalizate.
Îndeplinesc funcția evaluativă: inițială; curentă; finală.	Îndeplinesc funcția evaluativă: inițială; finală.
Obiectivele pot fi formulate/reformulate de către profesor.	Competențele au o formulare standardizată.

Multiplele accepții ale termenului de competență, care sunt întânite în spațiul științific, au dus la discriminarea sensului pedagogic al acestui termen, conform autorului A. Soare:

”a) *un savoir-faire* general, desemnând abilități generale, transversale, necesare studentului în vederea prelungirii studiilor, această concepție fiind promovată de școala latină, adepții căreia consideră că școala trebuie să dea studenților competențe de bază și să formeze generaliști;

b) *un savoir-faire* disciplinar, concept promovat de școala anglo-saxonă, adepții căreia au viziuni mai pragmatice asupra educației și care văd în școală o instituție menită să-i pregătească pe toți pentru viață;

c) un ansamblu integrat de *aquis* (cunoștințe, abilități, motivații) disciplinare de bază, indispensabile individului în viață, care îi permit să facă față unei situații de viață școlară sau socială (școala de la Geneva)” [85].

Studiul literaturii vizează formarea și dezvoltarea competenței literar-lectorale, un concept nou în didactica literaturii. Nu este de neglijat faptul că conceptul „competența de lectură” poate fi interpretat diferit. Pe de o parte, acest lucru înseamnă a învăța a citi, iar pe de alta, presupune o interpretare a celor citite. În vederea unei analize a conceptului vom aborda în special cea de-a doua interpretare a noțiunii și ne vom referi la studiul literaturii franceze în instruirea universitară. Mai nou, putem vorbi despre conceptul de lectură metodică, care conform O. Costea (2006), „trimite la concepția asupra lecturii și presupune un lector activ, participant la validarea și la producerea sensului textului” [23, p. 107]. În acest sens putem face apel aici și la teoria literară, care susține că „receptarea textului literar presupune descifrarea lingvistico-artistică a operei, înțelegerea cuvântului și a latențelor sale, descompunerea imaginarului artistic, pentru că scriitorul selectează, combină cuvinte și sensuri, operează devieri artistice” [32, p. 15]. În viziunea lui C. Șchiopu (2011) această competență poartă titlul de competență literară sau lectorală [88]. O comparație între competență și competența lectorală este făcută de tânără cercetătoare A. Radu-Șchiopu (2013): „competențele sunt considerate finalitatea principală a educației; competențele lectorale – finalitatea principală a educației literar-artistice, deoarece anume competențele determină formarea trăsăturilor caracteriale, realizarea unor comportamente și dezvoltarea unor aptitudini” [74, p. 63].

Alte cercetări în problemă comentează și argumentează termenul de competență a lecturii. Drept exemplu poate servi literatura de specialitate din limba franceză, unde distingem următoarele concepte: *compétence de lecture* și *compétence littéraire*. A. Lhéréte (2010) prezintă următoarea definiție pentru termenul de competență literară: „capacitate de a înțelege, acționa, interpreta pentru a putea aprecia” [120]. C. Tagliante (2006) în lucrarea sa *La classe de langue*

distinge și ea termenul de „competență literară”, autoarea susținând că activitățile de după lectură permit celor ce învață să capete o anumită competență literară [133, p. 173].

În această ordine de idei, T. Cartaleanu (2008) susține că aptitudinea de a citi și a înțelege un text constă în următoarele aspecte: reproducerea orală a textului, rezumarea sa, relatarea unui fragment sau a unei secvențe indicate, deducerea indicilor ascunse, discuția în baza textului cu opinii argumentate, scrierea textelor metaliterare [12, p. 59].

VI. Pâslaru (2013) în lucrarea *Introducere în teoria educației literar-artistice*, ne explică de ce este necesar ca tinerii să performeze anumite capacități lectorale, făcând referință la termenul de competență. Așadar, „formarea competențelor literare-lectorale (cunoștințe-capacități-atitudini) atribuie personalității elevului conștientizarea sensului existenței sale, pe care o înțelege/o reproduce/o creează în coordonata gândirii reflexive, unde lumea este recreată din punctul în care se află omul-cititor, prin performarea continuă a sinelui”, concluzionează savantul [71, p. 117].

În opinia noastră, **competența literar-lectorală** cuprinde atitudini literar-estetice reprezentate de interesul pentru cunoașterea culturii franceze descrisă în textele/operele literare, capacitățile literare-lectorale de prelucrare a textului, de determinare a curentului, de identificare a temelor și personajelor, de comparare a operelor și a curentelor, de interpretare a textului/operei, de scriere creativă literară și cunoștințele literar-artistice, estetic-literare și de lectură privind operele, curentele și personajele literare.

În continuare propunem o sinteză a abordărilor conceptuale referitoare la competența literar-lectorală, acesta fiind un proces teoretic de formare.

Tabelul 1.4. Abordări conceptuale ale competenței literar-lectorale

<b>Autori, lucrări</b>	<b>Anul</b>	<b>Abordări conceptuale ale competenței literar-lectorale</b>
<b>C. Tagliante</b> <i>La classe de langue</i>	2006	Autoarea utilizează conceptul de <i>competență literară</i> ( <i>compétence littéraire</i> ), precizând că aceasta se formează în urma activităților post-lectură.
<b>T. Cartaleanu</b> <i>Formarea competenței de lectură</i>	2008	Descrie de ce este în stare cel ce învață în contextul competenței de lectură, numită de autoare și competență lectorală.
<b>T. Cartaleanu</b> <i>Competența de lectură</i>	2010	
<b>C. Șchiopu</b> <i>Formarea cititorului prin lecturi paralele</i>	2011	Conceptul de <i>competență literară / lectorală</i> este una dintre categoriile definiției ale teoriei educației



		literar-artistică (ELA), aceasta din urmă însemnând formarea cititorului cult de literatură, cu întregul ansamblu de cunoștințe / capacități / atitudini specifice, care îl reprezintă ca ființă culturală.
<b>VI. Pâslaru</b> <i>Introducere în teoria educației literar-artistică</i>	2013	Identifică <i>competența literară-lectorală</i> , drept un ansamblu integrat de cunoștințe literar-artistică, estetic-literare și de lectură, capacități literare-lectorale și atitudini literar-estetice, exersate în mod spontan, care permit exercitarea adecvată a activității de lectură.
<b>A. Radu-Șchiopu</b> <i>Dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor la orele de limba și literatura română</i>	2013	<i>Competența literară-lectorală</i> este o sinteză a componentelor comunicativă, literar-artistică și științifico-literară, culturală, aspectele cărora se concretizează în capacități specifice.
<b>N. Sofronie (Neamțu)</b> <i>Strategii euristice în predarea literaturii franceze la studenți</i>	2015	Dezvoltă conceptul de CLL promovată de VI. Pâslaru (2013) privind semnificația CLL, concretizând <b>atitudinile literar-estetice</b> reprezentate de interesul pentru cunoașterea culturii franceze descrisă în textele/operele literare, <b>capacitățile literare-lectorale</b> de prelucrare a textului, de determinare a curentului, de identificare a temelor și personajelor, de comparare a operelor și a curentelor, de interpretare a textului/operei, de scriere creativă literară și <b>cunoștințele literar-artistică, estetic-literare și de lectură</b> privind operele, curentele și personajele literare.

Dezvoltarea competenței literar-lectorale poate fi realizată diferit, pe mai multe căi. Putem recurge aici la câteva exemple:

- Întrebările, pe care, după o primă lectură, profesorul le poate adresa (cum ar fi „ce mesaj a dorit să transmită autorul?”, „de ce autorul pune accent pe anumite detalii?” etc.). Sunt indicate chiar dacă interpretarea textului este dificilă, este important ca profesorul să ofere posibilitatea studenților să se exprime, o eventuală discuție poate duce la elucidarea mesajului textului.

- Intertextualitatea joacă și ea un rol important. Studentul este cel ce trebuie să găsească conexiuni între opere, personaje sau alte elemente ale operei.

- Fișele de lectură, care sunt foarte cunoscute și care reprezintă o metodă clasică de apreciere a unei cărți, opere literare sunt și ele binevenite. Rămân la discreția profesorului itemii pe care o fișă ar putea să le conțină.

Cele menționate anterior, relevă ideea că nu putem afirma că o anumită metodă sau strategie este pertinentă pentru dezvoltarea competenței literar-lectorale. Acest lucru depinde de fiecare caz în parte. După cum menționează și C. Cucuș (2006), „metodologia se cere a fi suplă și permisivă la dinamica schimbărilor care au loc în componentele procesului instructiv-educativ” [28, p. 228]. Cu toate acestea, putem afirma că strategiile euristice se prezintă a fi foarte potrivite pentru instruirea universitară, deoarece se bazează pe descoperire, astfel dezvoltând procesul de cercetare și cunoaștere a studentului.

Printre tehnicile care contribuie la formarea competenței literar-lectorale se numără: Sinelg, Clustering, Diagrama Venn, Graficul T, Graficul SWOT, agenda cu notițe paralele, Știu-Vreau să știu-Am învățat, Presupunerea prin termeni, Cubul etc.

Etapa extinderii, care în modelul modern al educației nu se limitează doar la tema pentru acasă, ar putea cuprinde următoarele aspecte în contextul abordării euristice:

- emisiuni/articole cu referință la literatură;
- filme/literatură;
- aniversările scriitorilor;
- implicarea activă a studentului (expunerea opiniilor proprii, critică proprie).

Competența literar-lectuală este o componentă a procesului de predare-învățare-evaluare care necesită a fi dezvoltată pe parcursul procesului de instruire în cadrul studiilor superioare. În concepția noastră, dezvoltarea acestei competențe începe pe parcursul studiilor preuniversitare, ceea ce relevă faptul că instruirea universitară este un proces mai complex. Prin prisma acestor idei, atragem atenția cadrelor didactice asupra problemei vizate, căci anume literatura este acel instrument ce duce la cultivarea spirituală a societății și dezvoltarea diferitor competențe, printre care competența lingvistică. Predarea literaturii franceze necesită o atenție deosebită, dat fiind faptul că este vorba de o limbă străină, studiul ei transformându-se astfel în o cale spre o altă identitate.

Pornind de la ideea că lectura analitică contribuie semnificativ la dezvoltarea competenței literar-lectorale, revenim la acest concept. Abordând termenul respectiv, este necesar de a menționa că acesta e de multe ori înlocuit cu cel de lectură metodică. Punerea în discuție a acestei noțiuni este logică în contextul paradigmei actuale a educației, unde simpla

lectură de altădată a devenit în zilele noastre un proces activ și complex. În continuare ne propunem de a analiza diferite puncte de vedere referitoare la acest concept și de a determina frontierele acestuia în explorarea literaturii franceze studenților vorbitori de limbă română.

Lectura analitică a apărut drept o reacție bine determinată împotriva lecturii lineare. Este un demers logic în cadrul actualei paradigme a educației unde în centrul procesului de învățământ este plasat studentul. Practicarea lecturii analitice la orele de limbă și literatură franceză presupune elucidarea sensurilor unui text. Profesorul direcționează studenții cu ajutorul întrebărilor, activităților pertinente spre înțelegerea completă a mesajului naratorului, spre elucidarea sensului. Prin lectură analitică se înțelege de asemenea și o lectură comparată a două sau mai multe texte pentru a identifica elementele comune sau distincțiile. Acest tip de lectură vizează în deosebi studenții care sunt implicați în procesul de analiză complexă a textului. Nu există la moment o grilă adoptată ce ar identifica elementele abordate în cadrul lecturii analitice, însă printre acestea am putea menționa: contextul în care un anumit text a fost scris și alte elemente ce țin de paratext, identificarea problematicii etc. Lectura analitică presupune, de asemenea, identificarea componentelor unui text, a relațiilor dintre acestea. Autorul unui text nu are drept scop crearea pentru analiză, dar transmiterea de idei și emoții. Pe plan lingvistic însă, textul literar prezintă posibilități oferite de limbă, care includ diferite aspecte estetice.

Există didacticieni care fac distincția între conceptul de lectură analitică și cel de lectură metodică, însă există și didacticieni care nu sesizează această diferențiere. C. Raseta (2004) afirmă că lectura metodică „calificată prea sistematică, tehnică, jargonantă, formalistă, deoarece avea tendința de a utiliza grile de lectură stabilite anterior”, în timp ce lectura analitică tinde să rectifice neajunsurile lecturii metodice făcând apel la așa noțiuni ca problematică, ipoteze de lectură, care însoțesc studiul unui text [128]. Observăm aici că diferența nu este evidentă și ambele vizează explorarea sensului. Nu este vorba de un tip de lectură, ci de utilizarea anumitor tehnici și strategii problematizate, ceea ce cadrează perfect cu introducerea la orele de literatură a strategiilor euristice.

Ideea ce derivă din cele expuse mai sus nu reprezintă adevăratul sens al lecturii metodice. Numeroase discuții și dezbateri se raportează la tehnicile de participare activă a studenților în descoperirea sensului unui text.

Dificultatea ce persistă chiar și în zilele noastre în paradigma educației este elaborarea modelelor de lectură care ar putea asigura în mod complet practicile de predare și învățare a literaturii franceze și nu doar.

Mai mulți specialiști în domeniu abordează lucrul cu opera integrală. Considerăm acest aspect important, în special, în studiul literaturii franceze în învățământul superior. „Demersul lecturii consistă într-o circulație intensă între opera luată în globalitatea sa și extrase de lungime variabilă abordate într-o manieră analitică, de pe urma metodelor variate, însă într-o relație permanentă cu observațiile făcute asupra ansamblului operei” [113, p. 10]. Observăm, deci, că și în acest caz este aplicată lectura analitică.

Menționăm care sunt avantajele lecturii analitice în vederea practicării sale cât mai variate în opinia noastră:

- formarea unei atitudini critice conștiente a studenților asupra textului;
- stabilirea relațiilor interpersonale și toleranței față de opinia colegilor;
- dezvoltarea diferitor competențe;
- trezirea curiozității studentului, devenind cititor activ;
- încurajarea producției personale.

Am abordat acest aspect, deoarece, în opinia noastră, textul literar propune studentului o situație de comunicare, o cale spre dialog. Printre competențele care ar putea fi dezvoltate putem menționa: competența literară, interculturală sau chiar interdisciplinară, aceasta din urmă necesitând a fi menționată din considerentul că textul implică în sine multiple informații ce vizează anumite domenii. În aprecierea critică a M. Vlad (2006), „lectura analitică a textului justificată de introducerea la ore a documentelor autentice presupune o analiză pre-pedagogică și în final o explorare a textului” [135, p. 67].

J.-C. Beacco (2007) susține că „receptarea textelor, definită astfel, prezintă caracteristici specifice de care ar trebui să ținem cont pentru a construi demersuri metodologice în predarea *ad hoc*” [99, p. 170]. În această perspectivă, lectura analitică rămâne o necesitate obligatorie dacă profesorul își propune să ajungă la o interpretare temeinică, la o analiză a textului vizat. Lectura analitică nu se referă doar la activitățile de după lectură, este vorba de un tot întreg care reflectă fiecare etapă/parte de reflecție și realizare.

În vederea unei abordări funcționale a lecturii, e necesar de a atrage atenția la educarea lecturii. Un alt cercetător avizat în temă susține că atitudinea critică și efortul reflexiv, cercetarea analogiilor de transferuri posibile de cunoștințe și idei, evaluarea și judecarea valorilor, jocul fanteziei și anticipării, interesul și gustul pentru lectură, sinteză, extrapolare și interpolare etc. nu pot fi separate de actul de lectură activă [15, p. 181-182]. Pentru receptarea activă a textului literar, studentul trebuie să posede anumite cunoștințe pentru a dezvolta anumite comparații, analize sau în linii generale, a interpretării desăvârșite a textului citit. Întrebarea care se impune în acest context este cum să formăm sau să dezvoltăm această educație a lecturii. În primul rând,

suntem de părerea că acest proces începe încă din copilărie și antrenează mai multe activități cum ar fi notițele, rezumatele, analizele, eseurile etc. Constatăm cu toată certitudinea că o lectură analitică complexă se bazează pe cunoștințele achiziționate de studenți până în momentul lecturii propriu-zise. Este puțin probabil ca un student să ajungă la anumite niveluri de comunicare a textului fără a avea o bază posibilă a unui demers literar.

O altă direcție de cercetare constă în identificarea axelor lecturii analitice pentru aplicarea strategiilor euristice. Iată câteva piste în jurul cărora se concentrează diferite activități: rolul textului în contextul literar; identificarea conflictului/problematicii, piste de reflecții; lucrul asupra intertextualității; identificarea câmpurilor lexicale; exerciții de explorare; înlănțuirea ideilor.

Acestea reprezintă câteva piste cu ajutorul cărora putem ajunge la aprofundarea sensului, câteva contexte de realizare a sensului lecturii. Pe fondul ideilor sugerate menționăm elementele de rigoare în demersul lecturii analitice: - lectura textului; - stabilirea relațiilor autor-text (secol, curent literar); - identificarea genului, tipului de text, temelor centrale; - alegerea momentelor-cheie în text și interpretarea lor; - formularea problematicii.

Aceste elemente reprezintă momentele principale de bază în lectura analitică și nu reflectă toate activitățile posibile în vederea elucidării sensului. Reflecția critică a studentului este o componentă de rigoare pentru o lectură analitică, această necesitând a fi cultivată de-a lungul procesului de învățământ. Chiar dacă noțiunea de lectură nu se referă întotdeauna la cea de text literar, acesta din urmă rămâne un element privilegiat în predarea-învățarea unei limbi străine.

În concluzie la cele expuse anterior, putem consemna că majoritatea autorilor preferă conceptul de lectură analitică în comparație cu cel de lectură metodică. Preferința lor nu este justificată, așa cum obiectivul ambelor tipuri de lecturi consistă în elucidarea sensului unui text. Este discutată dinamica construcțiilor de concepte în cadrul didacticii lecturii. Lectura analitică, din punct de vedere didactic, nu duce doar spre analiza textului citit, dar reprezintă un demers de lectură ce vizează găsirea sensului și implică reflecția. Utilizarea acesteia la orele de limbă franceză reprezintă un fenomen de progresie în analiză, observare, interpretare și valorificare care este inițiat de către profesor. Pe fondul ideilor sugerate, menționăm că literatura formează atitudini și vizează dezvoltarea diferitor competențe ale studentului. Este motivul pentru care lectura analitică joacă un rol considerabil în cadrul predării textului literar francez. Concluzionăm că textul literar formează nu doar competența literară, ci contribuie la formarea mai multor competențe.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) reprezintă, la momentul actual, un document de politică educațională în domeniul predării Limbilor Străine. Printre

numeroasele aspecte pe care le cuprinde, găsim și abordarea literaturii, conform principiului că aceasta din urmă contribuie la dezvoltarea diferitor competențe. Raportul dintre nivelele limbii și literatură, utilizarea estetică și poetică a limbii, înțelegerea unui text scris, lucrul cu textul sunt doar câteva nuanțe reflectate în CECRL, toate aceste aspecte fiind sursă de interes atât pentru cadrele didactice ce predau limba franceză, cât și pentru autorii de manuale. Pentru a întregi imaginea textului literar francez în cadrul orelor de limbă franceză, recurgem aici la raportul dintre acesta și nivelul de cunoștințe al studenților. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi propune o abordare graduală a literaturii începând cu nivelul B2: „pot să înțeleg un text literar contemporan în proză” [107, p. 27]. Nivelul următor, C1 vine cu o completare: „pot să înțeleg texte factuale sau literare lungi și complexe și să apreciez diferențele de stil” [*ibidem*, p. 27]. Pentru nivelul C2 găsim următoarea descriere: „pot fără nici un efort să citesc orice tip de text [...]. Pot să rezum și să critic în scris o lucrare profesională sau o operă literară” [*ibidem*, p. 27].

Această opinie a CECRL vine în contradicție cu părerea autorilor lucrării *Les textes littéraires en classe de langue*, unde M.-C. Albert și M. Souchon (2000) susțin că alegerea unui text literar nu depinde atât de nivelul de cunoștințe al studenților, cât de activitățile pe intenționăm să le propunem asupra lui. Suntem de părerea că o astfel de interpretare nu este valabilă în cazul conținutului funcțional al textului, un începător nu poate pătrunde în esența unui text ce cuprinde impedimente de ordin lingvistic.

E. Riquoi (2010) în articolul *Explorarea pedagogică a textului literar și lectura literară în predarea limbii franceze ca limbă străină: un echilibru fragil* descrie un studiu efectuat asupra a 20 de manuale de predare a limbii franceze destinate adolescenților și adulților. Cele 20 metode analizate acoperă cinci niveluri conform CECRL, de la A1 până la C1. Textele literare sunt mai numeroase la nivelul 4, în comparație cu nivelul 1, unde se observă un procent de 2,2 % de pagini ce conțin materiile din domeniul literaturii (o reproducere a copertii și/sau un text ce aparține literaturii). Acest procent se dublează la nivelul 2 pentru a atinge 4,6 %, apoi 9,2 % la nivelul următor și 13,6 % la ultimul nivel. Autoarea mai menționează că poezia este genul literar prioritar propus debutanților, în comparație cu textul de ficțiune pentru nivelurile următoare [129]. Acest studiu ne arată că autorii respectivelor manuale au respectat în linii generale CECRL cu mici excepții. Chiar dacă în CECRL nu găsim elemente de literatură la primul nivel, manualele au introdus câteva texte literare.

O primă perspectivă ce merită să fie analizată este importanța literaturii în predarea limbii franceze. Capitolul 4.3.5 al CECRL descrie utilizarea estetică sau poetică a limbii, aici, o componentă fiind reprezentată prin 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 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 îndrăzneță, 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” [11, p. 52]. Este necesară mențiunea că mai multe abordări ale textului sunt reflectate în CECRL. Spre exemplu, în capitolul *Utilizarea limbii și utilizatorul*, subcapitolul 4.6., ce poartă titlul *Textul*, care ne sugerează că această noțiune din CECRL nu se referă doar la textul literar, dar la orice tip de text, inclusiv și la cel literar. Un argument în acest sens este definiția prezentată de CECRL: „se numește “text” orice secvență discursivă orală sau scrisă, pe care utilizatorii o receptează, o produc sau o schimbă între ei. În consecință, un act de comunicare lingvistică nu poate exista fără text” [11, p. 52]. În studiul nostru suntem interesați de textul literar și de diferitele genuri literare. Din acest motiv, ne interesăm de tipurile de *texte scrise* enumerate în CECRL, printre care putem găsi: „cărțile, romanele și altele, inclusiv revistele literare” [11, p. 80]. În tabelul *Contextul extern de utilizare*, CECRL propune o listă complexă a tipurilor de text, pentru domeniul personal, inclusiv romanele, și, pentru cel educațional – cărțile de lectură.

Activitățile posibile prevăzute pentru un text reprezintă un alt aspect al problemei puse în discuție. 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).

Un cadru general al activităților este propus de autorii lucrării *Le point sur la lecture*: activitățile propuse vor fi în legătură directă cu strategiile următoare: a tolera imprecizia și a contorna o dificultate; a recunoaște rapid un cuvânt, o frază, a percepe un grup de cuvinte, a formula ipoteze, a utiliza cunoștințele proprii referențiale, a utiliza cunoștințele textuale și a

face interferențe [108, p. 80], această abordare fiind pertinentă din considerentul că o clasificare completă a activităților ar fi imposibil de elaborat.

Pentru înțelegere, există componenta citire, care este descrisă în felul următor pentru nivelul A2 : „Pot să citesc texte foarte scurte și simple, pot să găsesc anumite informații previzibile în diverse materiale cotidiene (de ex., reclame, prospecte, meniuri, orare) și pot să înțeleg scrisori personale scurte și simple” [11, p. 31]. La polul opus, pentru nivelul C2, găsim: „Pot să citesc cu ușurință orice tip de text, chiar dacă este abstract sau complex din punct de vedere lingvistic sau al structurii, de exemplu, manuale, articole specializate și opere literare” [*ibidem*, p. 32].

Atunci când punem în discuție textul literar este importantă abordarea registrului limbii, care nu este neglijat nici de CECRL: „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” [*ibidem*, p. 99]. Acest aspect rămâne a fi important deoarece textul literar reflectă un anumit registru, care ar putea să nu se potrivească la nivelurile A1, A2 sau B1.

Din considerentele menționate aici, concluzionăm că literatura rămâne o componentă a actualului proces educațional, didactica căreia cuprinde modificări esențiale demne de atenția cercetătorilor. Literatura în general, literatura străină în particular, contribuie la formarea personalității studentului, iar cadrul didactic trebuie să dispună de strategiile necesare pentru o practicare armonioasă a lecturii.

### **1.3. Concluzii la capitolul 1**

1. Termenul de „euristică” este utilizat în diferite domenii (pedagogie, psihologie, filozofie, fizică, matematică, etc.) și are diferite accepții, acesta fiind de cele mai multe ori asociat cu descoperirea și creația.

2. Taxonomiile strategiilor euristice diferă de la autor la autor, ceea ce dovedește lipsa de criterii comune în elaborarea clasificărilor. SE se regăsesc în taxonomiile strategiilor didactice în categoria strategiilor după gradul de dirijare a învățării sau conform gradului de structurare a sarcinilor de instruire.

3. Strategiile euristice implică activități didactice ce contribuie la formarea competenței literar-lectorale, competenței de comunicare lingvistică etc.



4. Rolul important al strategiilor euristice este justificat de următoarele aspecte: implicarea activă a studentului în procesul de predare-învățare-evaluare; stimularea gândirii critice și creative, dezvoltarea capacităților și dezvoltarea diferitor competențe.

5. Pe parcursul ultimilor ani se observă tendința de a introduce în predare metodele euristice, astfel studiul nostru implică cele trei tipuri de descoperire (inductivă, deductivă și analogică) în cadrul predării literaturii franceze.

6. Dificultățile analizate la nivel teoretic, cum ar fi timpul îndelungat de lucru, intuiție bine dezvoltată, etc. au drept scop atenționarea cadrelor didactice asupra anumitor impedimente în parcursul euristic de predare.

7. Studiul literaturii de domeniu pe problema definirii conceptului **strategie euristică** a permis constatarea clarificării insuficiente a semnificației acestui termen, mai mult decât atât chiar deficitul de semnificații acordate, care ne-a determinat spre renovarea conținutului științific al conceptului, astfel încât acesta să reflecte optimal conotația sa psihopedagogică. Astfel, **strategia euristică de studiere a literaturii franceze** în învățământul superior (SESLF) presupune un model de acțiune psihopedagogică creativă a cadrelor didactice, ce vizează tendința de abordare activă și de adecvare a tehnologiilor didactice universitare, de valorificare a experiențelor de cunoaștere directă pentru integrarea în activitatea didactică universitară a noilor strategii de predare-învățare-evaluare prin descoperire, ce asigură studentului utilizarea adecvată, dezvoltarea și crearea noilor cunoștințe științifice necesare pentru dinamizarea dezvoltării competenței literar-lectorale de limbă franceză (CLLLF).

8. Demersul cercetării teoretice a evoluției termenului CLL ca finalitate a valorificării SE de predare a literaturii franceze în învățământul superior a creat premise pentru stabilirea structurii și conținutului științific al conceptului competenței literar-lectorale de limbă franceză. Prin urmare, în viziunea noastră, **CLLLF** reflectă **atitudini literar-estetice** reprezentate de interesul pentru cunoașterea culturii franceze descrisă în textele/operele literare, exprimat printr-un **sistem de capacități literare-lectorale**: de prelucrare a textului, de determinare a curentului, de identificare a temelor și personajelor, de comparare a operelor și a curentelor, de interpretare a textului/operei, de scriere creativă literară, susținute de un ansamblu de **cunoștințe literar-artistice, estetic-literare și de lectură** privind scriitorii, operele, curentele și personajele literare.

## 2. METODOLOGIA VALORIFICĂRII STRATEGIILOR EURISTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

### 2.1. Oportunități metodologice de eficientizare a didacticii literaturii străine prin intermediul strategiilor euristice

În capitolul anterior am menționat că strategiile euristice nu sunt pe deplin valorificate în predarea literaturii franceze și literaturii străine în general. Această premisă ne-a condus spre identificarea unor situații didactice în care sunt aplicate strategiile euristice și în predarea altor discipline, fie la nivel universitar, cât și la cel preuniversitar. Cele menționate conduc nemijlocit la unele posibilități metodologice de eficientizare a didacticii literaturii străine. Tot aici ne propunem să valorificăm unele aspecte teoretice și practice ale metodelor/strategiilor euristice în predarea literaturii străine.

#### *Problematizarea*

Problematizarea este, inevitabil, una dintre cele mai cunoscute și aplicate metode euristice utilizate în prezent. Deși limitele ei nu sunt bine definite, acest fapt nu împiedică aplicarea sa în diferite contexte pedagogice, de la cele mai simple până la cele mai complicate. Identificată în literatura de specialitate drept problematizare sau situație-problemă, această metodă implică anumite etape și avantaje care caracterizează metoda dată. Descrisă de mai mulți autori, următoarele definiții sunt pe deplin satisfăcătoare în vederea unei reprezentări complete:

- „problematizarea este metoda de învățământ care constă în formularea de către cadrul didactic a situațiilor-problemă care solicită elevilor utilizarea, restructurarea și completarea cunoștințelor în vederea soluționării acestor situații pe baza experienței și efortului personal declanșat și disconfortul motivațional-afectiv, cognitiv” [46, p. 281].

- „problema este un cadrul mental tensionat în care un mănunchi de date, fapte și idei literare, structurate într-un anumit fel în jurul unei întrebări euristice, declanșează și susțin activitatea de cunoaștere a gândirii, în scopul descoperirii de noi cunoștințe, sub formă de răspuns la întrebare sau soluție la problemă (teme)” [33, p. 105].

Problematizarea este foarte bine caracterizată din punct de vedere psihologic: „Situația de problemă se caracterizează prin trei elemente de bază: noul, necunoscutul care apare în situația dată; necesitatea în explicarea noului, necunoscutului; capacitatea subiectului de a soluționa situația creată, apărută. Dacă situația creată e prea dificilă sau e prea facilă subiectul (copilul, elevul) dat, atunci pentru el aceasta nu va fi o situație de problemă. Situația apărută sau creată trebuie să fie pe potriva capacităților subiectului” [45, p. 65-66].

Din punct de vedere literar, problematizarea capătă o nuanță puțin diferită: „opera literară fiind plurivocă, și posibilitatea de decodare a semnelor și mesajului ei necesită mai multe piste de abordare. În procesul receptării textului literar ne interesează și elementele concrete, depistabile cu relativă ușurință printr-un exercițiu didactic corespunzător, dar și cele potențiale, relevabile printr-o profundă colaborare între operă și elev în ipostaza de lector” [38, p. 55]. În cadrul problematizării are loc un proces în care sunt implicate două aspecte esențiale:

- a) aspectul creativ, întrucât soluția problemei reprezintă pentru studenți ceva cu totul nou;
- b) aspectul critic, prezent ori de câte ori studentul emite o ipoteză de lucru proprie și dorește să o verifice sau vrea să afle un răspuns la o întrebare ce conține, în mod implicit, o idee supusă investigației [2, p. 54].

În acest sens, am putea veni cu unele exemplificări din didactica literaturii române:

- „Punerea unor întrebări-problemă cu două sau mai multe căi de rezolvare: „În ce curent literar poate fi încadrat poemul *Noaptea de decembrie* de Alexandru Macedonski”, eventual adăugând: „romantism, simbolism sau alte curente?” [38, p. 281].

- „Întrebări-problemă care să pretindă elevilor o sinteză a cunoștințelor lor, în vederea unei judecăți globale: „Aflat la interferența dintre tradiționalism și modernism, în ce măsură se justifică afirmația conform căreia Liviu Rebreanu este unul dintre creatorii romanului românesc modern?” [*ibidem*, p. 281].

Un alt exemplu elocvent îl putem găsi la autorul V. Goia, pentru romanul *Enigma Otiliei*: „Pentru a facilita intuirea sistemului de relații stabilite între eroii romanului, cel mai potrivit punct de plecare este o întrebare-problemă al cărei răspuns să constituie o imagine autentică a eroinei. Întrebarea-problemă este următoarea: Cum se definește Otilia în viziunea celorlalte personaje și în ce constă enigma ei?” [33, p. 107].

Pentru o bună desfășurare a metodei vizate, cadrele didactice ar trebui să țină cont de unele aspecte, cum ar fi spre exemplu diferite variante ce pot fi adoptate în mecanismul rezolvării situației-problemă:

- „întru-un prim caz, se poate da elevilor un material cu caracter conflictual, cerându-li-se să sesizeze și să enunțe ei înșiși problema ce rezultă de aici;
- într-o a doua variantă, profesorul poate să fie el cel care enunță problema, iar elevilor sunt cei care urmează să găsească materialul necesar rezolvării ei, iar
- în varianta a treia se poate cere elevilor să recunoască existența unei probleme implicate într-un material care aparent pare lipsit de o formulare problematică” [79, p. 124].

Anterior am menționat că problematizarea parcurge diferite etape identificate în felul următor: „definirea punctului de plecare și a scopului urmărit, reorganizarea fondului apercceptiv, dobândirea de noi date (informații) și restructurarea datelor vechi cu cele noi, stabilirea variantelor informative de rezolvare și alegerea soluției optime” [52].

Avantajele problematizării, conform autorului Vl. Guțu (2011) sunt:

„ - Antrenează aptitudinile creatoare ale studenților.

- Contribuie la dezvoltarea gândirii independente, divergente și productive a studenților și a inteligenței acestora.

- Asigură motivația intrinsecă a învățării (este prin ea însăși sursa de motivație)” [36, p. 106].

Această ultimă nuanță a problematizării este relevată și de alți autori: „Reușita unui asemenea demers are la bază motivația intrinsecă, deoarece elevii își află recompensa în satisfacția resimțită o dată cu descoperirea soluției” [2, p. 54].

Autorul V. Marinescu (2002) prezintă câteva exemple de întrebări și situații-problemă din contextul didacticii literaturii române:

- „poate fi privit personajul Alexandru Lăpușneanu, din nuvela lui Negruzzi, doar ca un monstru însetat de sânge?

- în ce măsură nuvela caragialiană *Două loturi* poate fi socotită tragi-comică?

- prezentați relația autor-narator-personaj, așa cum apare ea în romanul *Patul lui Procust*, de Camil Petrescu” [52, p. 63].

Procedee cu elemente de instruire problematizată sunt: „identificarea și interpretarea citatului, tehnica cercului, tehnica semnificației ascunse” [40, p. 97]. Propunem în continuare un exemplu din domeniul didacticii istoriei: „Tehnica identificarea și interpretarea citatelor” poate fi utilizată pentru a examina un eveniment istoric, o personalitate, un subiect nou. Presupunerea elevilor vor servi drept motivație pentru studierea ulterioară a unui text. La studierea subiectului *Organizarea politică internă a Țărilor Române în secolele XIV-XVI*, (clasa a X-a) s-au selectat cinci citate (pentru cinci grupuri de elevi). Apoi s-a repartizat fiecărui grup câte o foaie cu citatul respectiv, unde elevii au notat mai multe opinii privind subiectul dat” [40, p. 97-98].

Principala caracteristică a problematizării și anume de a-i face pe studenți să gândească se regăsește și în următoarele exemple:

- „Contactul cu opera poetică a lui A. Macedonski oferă elevilor prilejul să constate folosirea unor modalități de viziune și expresie artistică eterogene. Faptul înlesnește formularea *întrebării-problemă*: *În ce curent literar poate fi încadrată creația poetică*

*macedonskiană*? Unii elevi vor răspunde (documentat) că ea poate fi încadrată în *romantism*, alții în *parnasianism*, iar alții în *simbolism*” [69, p. 126].

O serie de întrebări-problemă pentru cursul literatura română sunt prezentate de E. Ilie (2008):

- „Poate fi interpretată sinuciderea lui Fred ca un act de eliberare de tirania iubirii?
- Cum vă imaginați viitorul Floricăi după moartea lui Ion și închiderea, chiar temporară, a lui George?
- Poate fi considerată poezia *Plumb* de George Bacovia/*Către Galateea* de Nichita Stănescu o artă poetică?” [41, p. 153].

### ***Învățarea prin descoperire***

Învățarea prin descoperire este metoda care necesită să fie utilizată cu precădere atât pe parcursul orelor de literatură, cât și în cadrul celorlalte cursuri. Dintr-o primă perspectivă, analizăm conceptul de *învățare prin descoperire*. Echivalată cu euristica, ea depășește statutul de metodă uneori, devenind o orientare a didacticii. Un argument pentru afirmația dată o constituie și opinia autorului D. Salade: „Învățarea prin descoperire, cu insistență încurajată în învățământul modern, face cu precădere apel la metode active care favorizează însușirea unei experiențe deduse din contactul direct cu lumea obiectelor și fenomenelor reale, obținută, deci, prin efortul propriu de explorare (de cercetare) atentă a acestora. Între acestea se enumeră: *observarea sistematică și independentă, efectuarea experimentelor, studiul de caz, cercetarea documentelor și a vestigiilor istorice, efectuarea de anchete, elaborarea de monografii etc.*” [79, p. 126]. Se prezintă similarități în ceea ce privește abordarea sintagmei puse în discuție și la autorul V. Goia (1995): „Prin descoperire (redescoperire) se înțelege modalitatea de învățare prin cercetare, prin explorări proprii care-l duc pe elev la găsirea unor adevăruri obținute prin efort personal, refăcând drumul elaborării unor cunoștințe, ipoteze etc.” [33, p. 110]. Înțelegem punctele de vedere conform cărora învățarea prin descoperire este considerată metodă. Aceasta „poate fi definită ca metodă de aflare a adevărului prin antrenarea elevilor în activitatea de învățare. Rezultatul apare în urma efortului propriu de cunoaștere. Metoda acționează prin procedee ca: *vezi, cercetează, înțelege*. Descoperirea are un puternic caracter formativ, stimulând capacitățile mintale ale elevilor” [38, p. 282].

În concluzie, menționăm că învățarea prin descoperire este una dintre ultimele tendințe ale științelor educației, iar la etapa actuală se propun noi și noi căi de punere în practică în domeniul didacticii fiecărei discipline. O explicație mai aproape de didactica literaturii, unde un alt cercetător important în temă sintetizează: „Un alt gen de descoperire îl constituie

căutarea și găsirea formelor celor mai adecvate de exprimare (de expresie) a ideilor și sentimentelor. De exemplu, găsirea celei mai proprii formulări a unei definiții, a modului cel mai potrivit de a exprima o simțire, a unei forme grafice care să redea cât mai exact o anumită relație” [31, p. 80].

O dimensiune importantă din punct de vedere științific este interacțiunea dintre cadrul didactic și student. De multe ori se creează o impresie eronată conform căreia, odată cu devenirea studentului subiect al învățării, rolul profesorului este diminuat, ceea ce nu este nici pe departe adevărat, lucru reliefat în schema ce urmează:

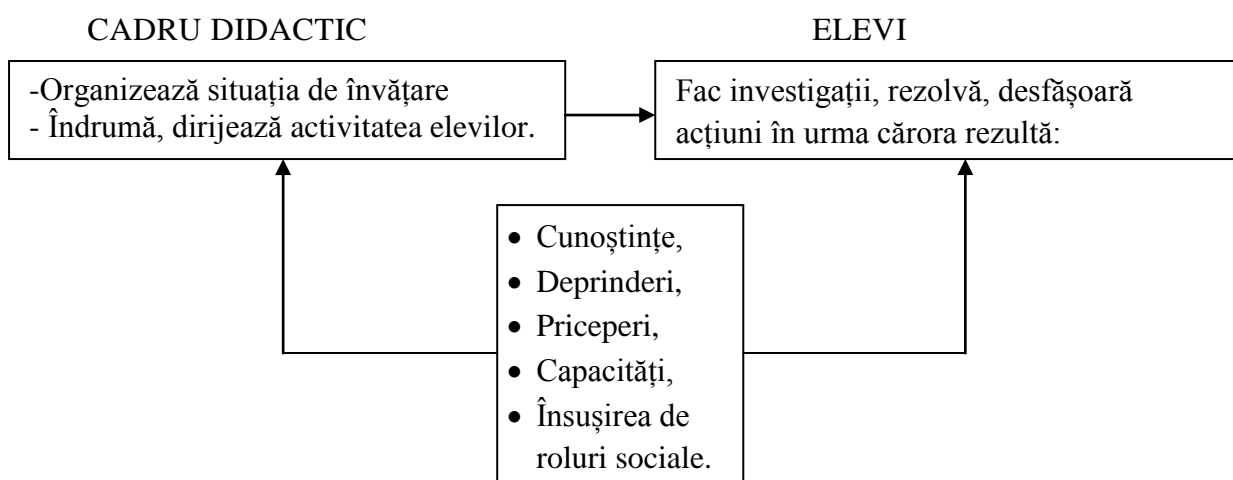


Fig. 2.1. Rolurile cadrului didactic și elevilor în învățarea prin descoperire [46, p. 277]

Înainte de a continua cu aplicabilitatea acestei metode în limitele ariei noastre de cercetare, dorim să menționăm tipurile de descoperire întâlnite în literatura de specialitate. Tipologia cea mai des întâlnită este descoperirea inductivă, deductivă și cea prin analogie. Cu toate acestea, există autori care vin cu o mică completare a listei menționate anterior.

Pe lângă cele trei tipuri de descoperire cele mai des întâlnite (deductivă, inductivă și prin analogie), autorii I. Jinga și E. Istrati (2001) identifică și descoperirea *transductivă*, care „apelează la prezentarea metaforică a conținutului, fapt pentru care nu realizează o cunoaștere profundă, ci doar o viziune comparativă, metaforică, asupra unor obiecte, procese, fenomene, de la abstract către concret sau invers” [46, p. 278]. Un alt tip de descoperire este identificat de V. Marinescu (2002): *descoperire creativă*. Conform autorului, aceasta „este o învățare inventivă, cucerită prin cercetare, prin investigație, în cadrul căruia elevul, în demersul său de pregătire, creează, aduce ceva nou sub raportul ideilor” [52, p. 64].

În funcție de relația ce se stabilește între profesor și studenți, I. Albulescu (2008) distinge două tipuri de învățare prin descoperire:

a) Învățarea prin descoperire independentă – întreaga responsabilitate a efectuării sarcinii revine studentului, în timp ce profesorul doar supraveghează și controlează;

b) Învățarea prin descoperire dirijată – profesorul coordonează îndeaproape efortul studenților, oferind îndrumări, sugestii, puncte de sprijin, soluții parțiale sau adresând întrebări [2, p. 56].

Pentru I. Albulescu (2008), învățarea prin descoperire este abordată din mai multe puncte de vedere, care se încadrează perfect în contextul predării literaturii franceze:

- Învățarea conceptelor prin activități de descoperire;
- Lectura independentă ca activitate de învățare prin descoperire;
- Analiza și comentariul de text [*ibidem*, p. 57-71].

### ***Învățarea prin descoperire. Descoperirea inductivă***

Cele trei tipuri de descoperiri, *inductivă*, *deductivă* și *prin analogie* sunt amintite mai sus și în capitolul I al cercetării. Aici ne propunem elucidarea aspectelor practice ale învățării prin descoperire în didactica literaturii. Metoda pusă în discuție – descoperirea inductivă, se bazează pe inducție, ceea ce presupune o formă a gândirii care consistă în analiza unei forme, structuri etc. ale căror trăsături și caracteristici permit generalizarea și formularea anumitor principii.

În interesul demonstrației noastre, este necesar să facem apel la câteva exemple concrete, extrase din didactica literaturii române. O scurtă expunere o găsim la autorul C. Parfene (1999): „Elevii pot identifica elementele structurale ale operelor (teme, motive, sentimente, gradarea lor nuanțată, în cazul textelor lirice; componente ale structurilor epice și dramatice: subiect, personaje etc.), și pe baza acestora să ajungă la generalizări (referitoare la semnificațiile de ansamblu ale creațiilor citite, la valoarea lor etc.)” [69, p. 126]. Exemple concrete sunt identificate în continuare:

„Pentru însușirea noțiunii de *schiză*, se poate proceda în cinci timpi succesivi:

a. lectura integrală a câtorva opere caracteristice speciei literare: I. L. Caragiale, *Vizită*, *D-l Goe*, *Bacalaureat* etc.

b. Indicarea obiectivelor cercetării: modul de expunere dominant; întinderea (dimensiunea redusă); evenimente și fapte relatate; sursa elementelor de conținut (într-un interval restrâns de timp prezintă un fapt semnificativ din viața personajului sau o trăsătură de caracter importantă; acțiune (lineară); personaje (număr, procentul de real în structura personajelor;

personaje tipice); compoziție (riguros orientată spre deznodământ); stil (concis, fără înflorituri stilistice).

c. Descoperirea notelor definiții ale noțiunii de schiță, prin urmărirea obiectivelor menționate, de către fiecare elev în parte sau pe grupe, în clasă sau acasă.

d. Definiția – schița este o specie a genului epic, de dimensiuni reduse, cu acțiune limitată la un singur episod caracteristic din viața unuia sau a câtorva personaje.

e. Exercițiul pentru fixarea noțiunii: Prezența caracteristicile schițelor caragialiene” [38, p. 283].

Observăm în acest exemplu prezentat de autor, obiectivul principal care constă în formularea și prezentarea schițelor caragialiene. Pentru a ajunge la această etapă, demersul educațional parcurge alte etape importante amintite mai sus. Dacă, cazul dat prezintă lucrul asupra operelor, atunci următorul se axează pe deducerea caracteristicilor unui curent literar - a simbolismului:

„Pe baza raționamentului inductiv și analitic, studenții ajung la descoperirea și definirea unor noțiuni precum metafora, nuvela ș.a. În acest sens, îl putem antrena într-o cercetare amplă, prin care ei să descopere particularitățile Simbolismului românesc și să-l definească, prin generalizare, ca un curent literar ale cărui trăsături caracteristice le vor descoperi apoi în poezia lui Al. Macedonski, G. Bacovia, D. Anghel, I. Minulescu etc.” [33, p. 110]. Este important de a semnală aici că este vorba de o alegere riguroasă a acestor opere din partea cadrului didactic, pe motiv că ele trebuie să reflecteze cel mai bine posibil caracteristicile curentului literar fără a crea confuzii studentului.

#### ***Învățarea prin descoperire. Descoperirea deductivă***

Cel de-al doilea tip al descoperirii este contrariul primului tip. Dacă în primul caz, de la particular se ajunge la general, atunci descoperirea deductivă reprezintă un proces vice-versa: de la general la particular. Un exemplu consecvent este atribuit curentului literar romantism: „Pornindu-se de la trăsăturile generale ale unui curent literar, să zicem, romantismul, pot fi prezentate, trăsăturile unor anumite opere, concluzionându-se apartenența sau nonapartenența acestora la curentul amintit. Întrucât în literatura română, romantismul își extinde aria de acțiune mult după ce el încetase în literatura europeană, elevii vor încerca să descopere apartenența la romantism a operei unor scriitori din perioada posteminesciană, respectiv, de la finele secolului al XIX-lea și primul deceniu și jumătate al secolului al XX-lea: Alexandru Macedonski, Octavian Goga, Barbu Ștefănescu Delavrancea, Mihail Sadoveanu ș.a.” [38, p. 283-284]. Descoperirea deductivă este aplicabilă și în contextul noțiunilor literare, nu doar a curentelor literare: „Prin descoperirea deductivă, care pornește de la general spre particular,



elevii pot, spre exemplu, știind care este definiția noțiunii de roman, să ilustreze specia, prin cazuri particulare, adică prin opere care reprezintă această specie literară” [69, p. 126]. O mostră asemănătoare de utilizare a metodei se referă la studierea operei scriitorului I. L. Caragiale: „Suprapunând trăsăturile comediei cu trăsăturile operei *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale, se poate demonstra apartenența acesteia la specia literară respectivă” [41, p. 167].

### ***Învățarea prin descoperire. Descoperirea prin analogie***

După cum se observă în denumirea metodei, aceasta cuprinde compararea diferitor componente specifice unei anumite situații didactice. În cazul literaturii, elementele acesteia constituie o premisă pentru metoda dată: „Schița, nuvela și romanul, ca specii literare, pot fi studiate prin analogie, pornind de la unele asemănări/deosebiri parțiale: dimensiuni, conținut, modalitate de abordare a faptelor, evenimentelor, personaje etc.” [38, p. 284].

O anumită temă poate fi abordată prin mai multe puncte de vedere, drept exemplu de temă de studiu poate fi: *Pastelul înserării și al nopții* la Ion Heliade Rădulescu, Vasile Alecsandri, Mihai Eminescu, George Coșbuc [38, p. 284]. V. Marinescu (2002) preferă și el tema pastelului, unde „compararea pastelurilor lui Vasile Alecsandri cu cele ale lui George Coșbuc, pentru a particulariza specificul poeziei descriptive a celor doi scriitori; prezentarea viziunii asupra satului românesc în creațiile lui George Coșbuc și Octavian Goga; particularitățile fantasticului la Mircea Eliade și la V. Voiculescu etc.” [52, p. 65]. Pentru a întregi imaginea propusă, recurgem și la un exemplu de genuri literare: „elevii pot descoperi diferențele dintre structurile unor specii precum schița, nuvela și romanul, manifestate, cu evidență, în plan cantitativ” [69, p. 126].

### ***Brainstorming-ul.***

Cu siguranță una dintre cele mai cunoscute și aplicate metode euristice este brainstorming-ul, care mai este denumită „asaltului de idei” sau „cascada ideilor”. Din acest considerent ne vom axa pe unele aspecte mai puțin dezvăluite până acum în literatura de specialitate. N. Eftenie (2008) consideră metoda brainstorming-ului apropiată de problematizare și „formează împreună cu aceasta și cu învățarea prin descoperire un triptic de metode utilizate larg în școală” [38, p. 286]. Ideea menționată de autor relevă cât se poate de coerent importanța metodei și vine în concordanță cu cele menționate mai sus. De aici deducem că brainstorming-ul este catalogată de autor drept metodă euristică, considerată la fel și de cercetătorul I. Moraru (1995).

VI. Guțu (2011) identifică un nou tip de brainstorming – tehnica electronică de brainstorming. „Tehnica electronică de brainstorming elimină dezavantajele interacțiunii „față în față”, participanții pot să rămână anonimi; lipsesc elementele de ritm și tonalitate a

vocii, gesturile, informațiile putând fi apreciate într-un mod mai obiectivizat” [36, p. 145]. Am dori să venim cu o completare mai exactă a informației de mai sus, exemplificând noul tip de brainstorming – tehnica electronică. Site-ul [www.padlet.com](http://www.padlet.com) este un exemplu perfect în acest sens. Pașii care ar trebui urmați pentru realizarea brainstorming-ului electronic sunt: înregistrarea pe site și crearea unui perete comun, adică link-ul este distribuit tuturor participanților ce urmează să posteze pe internet, fie că indică sau nu numele său. Studenții pot plasa pe peretele comun un mesaj, o fotografie, un link etc., care ulterior va fi vizualizat de tot grupul. Această metodă poate fi folosită spre exemplu la prima oră a cursului de literatură, studenții fiind întrebați cu ce asociază ei literatura, fără a se indica alte limite. Răspunsurile posibile pot fi clasificate pe categorii: scriitori, genuri literare, perioade etc. pentru a se ajunge la ceea ce urmează să fie predat în cadrul cursului de literatură.

Nu am putea trece la o altă metodă euristică fără a arată câteva exemple de punere în practică a asaltului de idei.

În acest sens menționăm câteva exemple de brainstorming propuse de E. Ilie (2008) pentru lecția de literatură română:

- Ce înțelegeți prin realism?
- Dați un sinonim potrivit pentru termenul „eseu”.
- La ce vă gândiți când auziți termenul „romantic”?
- Ce vă sugerează termenul „clasic”?
- Numiți o trăsătură pe care o credeți esențială pentru iluminism [41, p. 140].

Un alt exemplu de brainstorming: „Ce semnificații se pot da cuvintelor lui Iona din finalul dramei:

- „(Strigă) Iona, Ionaaa! E invers. Dar nu mă las. Plec din nou. De data asta, te iau cu mine. Ce contează dacă ai sau nu noroc? E greu să fii singur.

- (Scoate cuțitul). Gata, Iona? (Își spintecă burta). **Răz bim noi cumva la lumină.**” [38, p. 286].

### **Conversația euristică.**

Una dintre cele mai cunoscute forme ale euristicii este conversația euristică. Cu ajutorul dialogului educațional, întrebărilor, cadrul didactic transmite un conținut pe baza cunoștințelor anterioare ale studentului. În acest sens, "educatorul transmite într-o logică expozitivă, iar elevul înțelege și reține într-o logică constructivă, continuând intersecțiile unor logici ale distribuirii accesibile și dirijării cu logica descoperirii și tensiunii intenționale" [91, p. 181]. Conversația de tip euristic necesită un mediu natural și firesc, având un fir logic și un scop bine determinat.

Ca și orice alt demers educațional, conversația euristică presupune parcurgerea și respectarea câtorva etape, identificate astfel:

- Conversația introductivă – prin care cunoștințele vechi sînt corelate cu cele noi, studenții sunt introduși în sfera subiectului, trezindu-li-se interesul pentru lecție;
- Conversația explicativă – prin care profesorul efectuează cu studenții o activitate comună de gândire și explicare;
- Conversația finală – prin care se folosesc întrebările convergente și divergente, în scopul dezvoltării gândirii creatoare [44, p. 45].

Pentru o conversație reușită, din punct de vedere didactic, se face apel la întrebări, acestea fiind succesul cu care un cadru didactic gestionează activitatea studentului. Din acest motiv, numeroase studii în acest sens au fost efectuate. Un studiu amplu asupra întrebărilor a fost efectuat de Andra Șerbănescu, care distinge numeroase tipuri de întrebări și diferite contexte în care acestea sunt folosite. În lucrarea *Pedagogie* de C. Cucoș (2006), găsim termenul de "erotetică", care este explicat de autor ca "logica punerii întrebărilor" [28, p. 294]. V. Chicu (2011) prezintă câteva sugestii în vederea folosirii cu succes a întrebărilor socratice:

- planificarea întrebărilor;
- oferirea de timp studenților;
- adresarea întrebărilor de explorare;
- rezumarea principalelor puncte discutate;
- atragerea a cât mai mulți studenți în discuție;
- descoperirea de ei înșiși a cunoștințelor prin întrebările de explorare adresate [17, p. 109].

Constatăm că aceste sugestii sunt pertinente în vederea aplicării întrebărilor socratice, considerând însă că înainte de toate elementele menționate, profesorul trebuie să evolueze mental nivelul de cunoștințe al studenților, astfel încât cunoștințele anterioare să le permită o eventuală evoluție.

Conform opiniei lui Guțu VI. (2007) conversația euristică este o formă a conversației [37, p. 115] și rareori în practica didactică se găsește o formă absolută a acesteia, de cele mai multe ori se practică o formă mixtă de conversație semistructurată [*ibidem*, p. 116].

Conversația euristică este "concepută astfel încât să conducă la "descoperirea" a ceva nou pentru student și "constă în serii legate de întrebări și răspunsuri, la finele cărora să rezulte, ca o concluzie, adevărul sau noutatea pentru elevul antrenat în procesul învățării" [151].

Există două tipuri de limbaje care ar putea fi folosite de cadrul didactic în timpul procesului de învățământ: directiv și nondirectiv. În cazul limbajului directiv, cadrul didactic

afirmă că el știe totul și cei ce învață urmează instrucțiunile sale. În contradicție cu acest tip de limbaj este cel nondirectiv, unde studentul deține elementele necesare pentru propria dezvoltare, ia decizii și este doar ajutat pe baza întrebărilor cadrului didactic pentru a descoperi singur lucruri noi [70, p. 99].

Conversația poate îndeplini multiple funcții, spre exemplu conversația introductivă cu funcția de a pregăti demersul cunoașterii, conversația euristică cu funcția de a descoperi noi adevăruri, conversația de aprofundare cu funcția de sintetizare și aprofundare a cunoștințelor, conversația de consolidare cu funcția de întărire a cunoștințelor științifice și conversația de verificare, evaluare a performanțelor învățării [84, p. 83-84].

I. Bontaș este acela care enumeră condițiile întrebărilor:

- formularea, după caz, a tipului celui mai potrivit de întrebări: retorice, de gândire, repetitive etc.,
- să se refere la materia predată și prevăzută în bibliografia de studiu,
- să fie clare, corecte și concise din punct de vedere științific și gramatical-științific,
- să stimuleze gândirea, spiritul critic și creativitatea studenților,
- să fie formulate în forme variate pentru a verifica gradul de înțelegere, flexibilitatea memoriei și gândirii,
- să nu ducă la răspunsuri monosilabice,
- să se adreseze întregului grup studențesc și apoi să se fixeze pe cel care să dea răspunsul,
- ștacheta întrebărilor sub aspectul complexității să fie relativ asemănătoare pentru toți studenții, în special la examene,
- să nu se pună întrebări viclene,
- să se folosească întrebări ajutătoare,
- să se pună întrebări suplimentare pentru verificarea cunoștințelor asimilate,
- să se formeze capacitatea de a formula întrebări.

Din cele expuse mai sus derivă faptul că "conversația – mai ales cea euristică – urmărește să stimuleze gândirea elevilor și să-i pună în situația de a ajunge ei singuri la descoperirea adevărilor" [84, p. 86]. Un alt argument în acest sens este următorul: "conversația euristică este opusă pseudodialogului care a dominat veacuri de-a rândul metodologia didactică și presupune un circuit complet în relația dintre parteneri" [39, p. 70].

Fiind pe larg practică, această metodă își găsește locul și în didactica diferitor discipline, unde exemplificăm:

„Conversația euristică este însoțită adesea de demonstrație și de exercițiu. De exemplu, la clasa a IX-a, în urma lecturii integrale a nuvelei *Alexandru Lăpușneanul* de Costache Negruzzi, comentariul literar ar putea începe cu o conversație axată pe caracterizarea personajelor, studenții fiind solicitați prin întrebări de tipul:

- Alexandru Lăpușneanu este un tip romantic? De ce?
- Care dintre procedeele de realizare a personajului primează la Costache Negruzzi?

Argumentați cu exemple.

- Ce trăsături de caracter se desprind din replicile lui Lăpușneanul privind soarta țăranilor?” [44, p. 46], acestea fiind doar câteva întrebări propuse de autori.

Un alt exemplu de conversație euristică este propusă de V. M. Cojocariu (2003) pentru lecția de literatură română pentru textul narativ *Cheile* după T. Arghezi:

- „De ce erau nemulțumiți cei doi copii?
- De ce au fost pedepsiți?
- Considerați că atitudinea părinților a fost justă?
- Credeți că o pedeapsă fizică ar fi fost mai indicată?
- Dacă ați fi fost părinți, cum ați fi procedat?” [19, p. 45].

### ***Studiul de caz***

Determinată drept o metodă specifică studierii unui aspect distinct într-un fenomen complex, studiul de caz este tratat cu multiple definiții. Prin aspect distinct înțelegem o situație, un eveniment sau un lucru ce poate constitui o unitate de analiză pe parcursul orelor la orice nivel al învățământului. O definiție a studiului de caz este formulată de autoarea O. Cosovan (2005): „studiul de caz reprezintă o metodă de confruntare directă a participanților cu o situație reală, autentică, luată drept exemplu tipic, reprezentativ pentru un set de situații și evenimente problematice” [22, p. 62]. Asocierea metodei cu euristica este făcută de mai mulți autori, printre care, I. Cerghit (2006), autor renumit în taxonomia metodelor didactice, identifică studiul de caz în ipostază euristică, explorativă, iar Vl. Guțu (2011) și D. Salade (1982) pun în valoare valoarea euristică a metodei. De asemenea, D. Salade descrie metoda în cele mai mici detalii, unde atragem atenția asupra unor clauze constrângătoare: „Introducerea în practică a acestei metode impune profesorului: să-și asigure un portofoliu de cazuri în raport cu cerințele disciplinei, ale tipului și profilului școlii (liceului); să aleagă cu discernământ și obiectivitate situația-caz în raport cu sarcinile de învățare prevăzută; să transpună în termeni didactici cazul asupra căruia s-a oprit; să facă un instructaj clar, fundamentat teoretic și centrat pe o anumită experiență a elevilor privind modul de lucru cu aceste tehnici; să valorifice potențialul euristic, explorativ și

argumentativ ai cazului prezentat” [79, p. 133]. Configurația multilaterală a studiului de caz este caracterizată astfel: „Scopul acestei metode interactive, valoroasă din punctul de vedere euristic și aplicativ, constă în:

- Realizarea contactului participanților cu realitățile complexe, autentice dintr-un domeniu dat, cu scopul familiarizării acestora cu aspectele posibile și pentru a le dezvolta capacitățile decizionale, operative, optime și abilitățile de a soluționa eventualele probleme;
- Verificarea gradului de operaționalitate a cunoștințelor însușite, a priceperilor și deprinderilor, a comportamentelor în situații-limită;
- Sistematizarea și consolidarea cunoștințelor, a gradului de aplicabilitate a acestora în situațiile create, autoevaluarea fiecărui participant în parte;
- Educarea personalității, a atitudinilor față de ceilalți participanți și față de cazul respectiv, tratarea judicioasă a situațiilor;
- Exersarea capacităților organizatorice, de conducere, de evaluare și de decizie, asemeni unor situații reale” [36, p. 170-171].

Pentru realizarea cu succes, cadrul didactic vizează parcurgerea următoarelor etape, prezente în figura de mai jos:

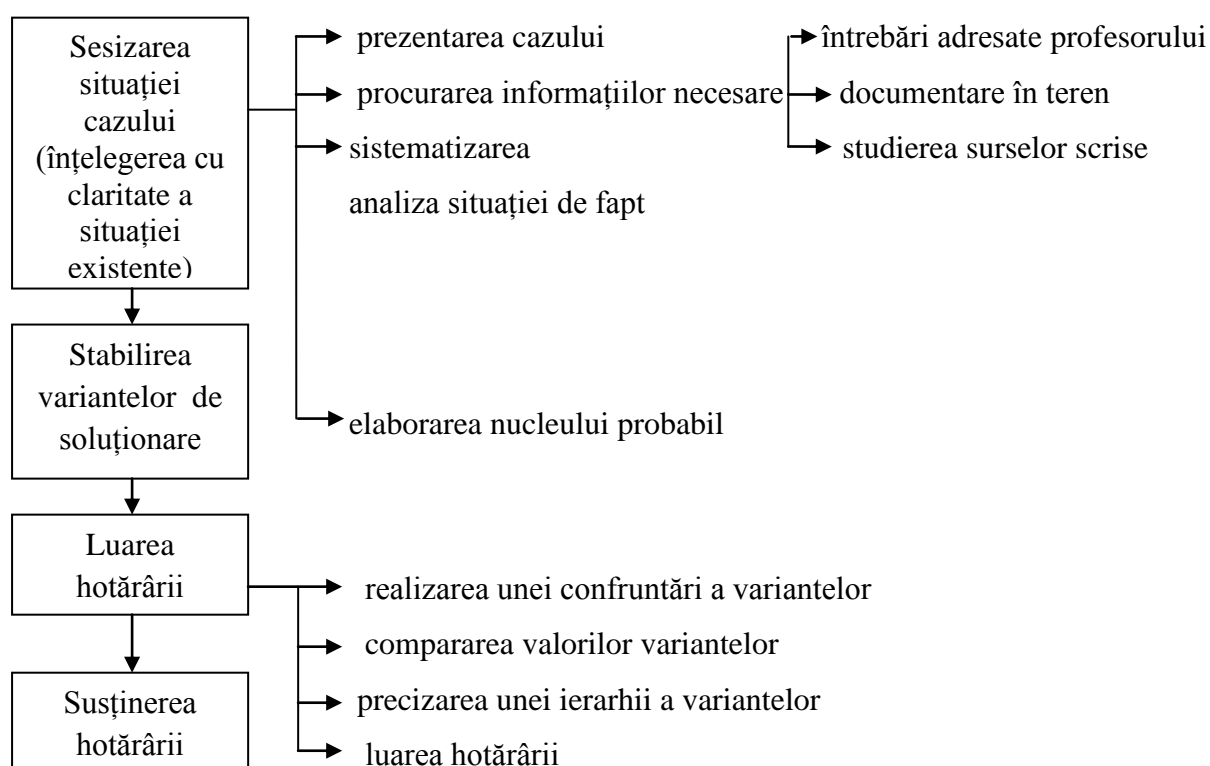


Fig. 2.2. Trepte de parcurs în preluarea unui caz [2, p. 95]

Înainte de a trece la pertinenta studiului de caz la predarea-învățarea-evaluarea literaturii, amintim unele dezavantaje cu scopul evitării lor: „Metoda studiului de caz poate crea, de asemenea, unele dezavantaje, atunci când nu este bine integrată în procesul predării, când nu oferă o situație semnificativă pentru aria de conținut aflată sub observație, când conduce la concluzii eronate care sunt extrapolate în mod abuziv către întreaga categorie de fapte și evenimente vizate” [39].

Nu am putea vorbi de o acumulare de exemple din literatura de specialitate referitoare la studiul de caz, însă există câteva foarte relevante:

„Se ia un „caz” pentru a dobândi noi cunoștințe despre istoria omenirii, cum ar fi: Renașterea italiană, pentru studierea Renașterii; Revoluția burgheză de la 1789, pentru studierea revoluțiilor burgheze; se poate studia geografia Olandei, pentru a înțelege lupta omului cu natura” [15, p. 233], acestea fiind câteva exemple prezentate de I. Cerghit (2006) în lucrarea *Metode de învățământ*.

Cazurile cele mai frecvent utilizate în practica didactică în contextul literaturii române sunt prezentate de E. Ilie (2008):

- „Tipătescu – tipul junelui-prim;
- Cațavencu – tipul demagogului;
- Trahanache – tipul încornoratului;
- Zoe – tipul femeii voluntare etc.” [41, p. 171].

### ***Proiectul.***

Proiectul este catalogat uneori metodă, tehnică sau formă; indiferent de acest lucru, aderăm la opinia conform căreia proiectul are o valoare euristică, care poate fi dezvoltată la orele de literatură străină. Pentru o înțelegere mai amplă, recurgem la unele semnificații teoretice:

- „Proiectul este o formă activă, participativă care presupune și încurajează transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități, facilitează și solicită abordările interdisciplinare, și consolidarea abilităților sociale ale elevilor”, după cum susține C.-L. Oprea (2003) [67, p. 319].

- „Proiectul este o tehnică de lucru care oferă pentru evaluare un produs finit, rezultat din transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități ale membrilor echipei, facilitând și solicitând abordări interdisciplinare și consolidarea competențelor sociale ale studenților” [22, p. 59].

Aceeași autoare prezintă și etapele unei bune desfășurări a proiectului:

- *Pregătirea pentru activitatea de proiect:*
  - a) lecții, demonstrații, activități practice, lecturi etc.;
  - b) implicarea studenților în activitate.
- *Pregătirea elaborării și prezentării proiectului:*

- a) constituirea grupurilor de 3-7 persoane;
- b) stabilirea tematicii și elaborarea planului de lucru;
- c) fixarea termenilor de realizare;
- d) conștientizarea finalităților;
- e) definirea conceptelor-cheie;
- f) reperarea sarcinilor de lucru;
- g) determinarea criteriilor/rubricilor de evaluare de către profesor sau împreună cu studenții;

- h) prezentarea unei bibliografii inițiale;
- i) identificarea modalităților de lucru, a căilor de acces la informații;
- j) adunarea datelor informaționale;
- k) elaborarea finală a produsului și raportului;
- l) prezentări și evaluări.

- *Schema orientativă de activitate în cadrul grupului:*

- a) colectarea materialelor;
- b) repartizarea sarcinilor între membrii grupului;
- c) întocmirea schițelor de lucru;
- d) realizarea proiectului;
- e) prezentarea proiectului poate fi în desene, machete, interviuri, scheme, descrieri etc. [22, p. 59].

Avantajele folosirii metodei proiectului:

„- oferă șansa de a analiza în ce măsură elevul folosește adecvat cunoștințele, instrumentele, materialele disponibile în atingerea finalităților propuse;

- este o metodă alternativă de evaluare care scoate elevii și cadrul didactic din rutina zilnică;

- pune elevii în situația de a acționa și a rezolva sarcini în mod individual sau în grup, autotestându-și capacitățile cognitive, sociale și practice” [67, p. 320].

Potențialul pedagogic al proiectului este definit de I. Cerghit (2006). Această metodă „situează subiectul (ca individ sau ca echipă) în miezul unei acțiuni, rezervându-i un rol activ și principal în îndeplinirea acesteia, determinându-l nu numai să imagineze, să construiască pe plan mintal, ci și să transpună în practică, să găsească mijloacele și resursele de traducere în fapt a ceea ce a prefigurat” [15, p. 255].

În funcție de mai multe criterii, există mai multe tipuri de proiecte:

- proiecte de investigație-acțiune;
- proiecte de acțiune ecologică;



- proiecte de activitate manuală;
- proiecte de tip constructiv;
- proiecte de tip probleme;
- proiecte de tip învățare;
- proiecte de absolvire [15, p. 256-257].

- a) **Implicare:** asumare de sarcini, luări de decizii, asumare de responsabilități, inițiativă, creativitate.
- b) **Abilități de muncă individuală:** identificarea și definirea unor sarcini de lucru, formularea unor soluții și rezolvarea unor probleme.
- c) **Abilități de lucru în grup:** cooperare, participare, abilități manageriale.
- d) **Competențe de comunicare eficientă:** abilități de exprimare orală, scrisă, sau alte forme de exprimare, importante în procesul relaționării interpersonale.
- e) **Utilizarea cunoștințelor:** abordarea unui conținut tematic, organizarea și structurarea lui, abilități procedurale, capacitatea de a căuta, selecta și utiliza surse bibliografice diverse.
- f) **Dezvoltare personală:** folosirea resurselor proprii, câștigarea încrederii și stimei de sine, claritate în gândire.

Fig. 2.3. Clasificarea scopurilor instructiv-educative ce pot fi atinse de către studenți prin realizarea de proiecte [39, p. 90].

Constatăm la această etapă o insuficiență semnificativă a demersurilor practice a proiectului, fie în didactica literaturii, cât și pentru celelalte domenii. Considerăm totuși necesară introducerea unui exemplu, deși este din contextul didacticii istoriei: „Elaborarea monografiei unei localități, a istoricului unei instituții de învățământ, a istoricului unei instituții de cultură, elaborarea unor culegeri de folclor, efectuarea de studii asupra răspândirii unor cuvinte pe o arie geografică etc.” [43, p. 258].

### **Jigsaw**

O altă metodă din șirul metodelor identificate de noi drept euristice este jigsaw, care mai este numită în literatura de specialitate și mozaic. Unii autori o disting ca și strategie: „Este o strategie bazată pe învățarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi” [67, p. 202].

Etapale acestei metode sunt prezentate de Vl. Guțu (2011):

1. Pregătirea materialului de studiu.
2. Organizarea colectivului în echipe de învățare.
3. Constituirea grupurilor de experți.
4. Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare.

## 5. Evaluarea [36, p. 124].

Asemenea proiectului, exemple de utilizare a aceste metode sunt mult mai rare în comparație cu alte metode euristice. Propunem în continuare o exemplificare din didactica literaturii române:

- Romanul (tipologii și caracteristici);
- Figuri de sunet și de construcție;
- Manifeste ale curentelor literare studiate în clasă;
- Teme și motive recurente în lirica romantică” [41, p. 189].

### ***Autochestionarea***

Aceasta se regăsește în taxonomia metodelor euristice ale autorului I. Moraru (1995). Ea este definită, de același cercetător, în felul următor: autochestionarea „se dovedește a fi o modalitate de autoinvestigație a spiritului care-și amplifică, pe această cale, potențiale creative” [53, p. 292]. Din motivul amintit mai sus, constatăm că o ilustrare practică este dificilă de a fi identificată în alte lucrări. Propunem un exemplu din alt domeniu, după care am dori să demonstrăm cum această metodă își poate găsi locul în didactica universitară a literaturii franceze. „Genul de autoîntrebări despre crearea unui obiect tehnic după A. Osborn:

- Există și alte căi de a-l utiliza?
- Ce alt lucru este asemenea acestuia?
- Ce altă idee ne sugerează el?
- Ce aș putea să copiez?
- Cu cine m-aș putea întrece?
- Să modific?” [53, p. 292].

### ***Sinectica***

Această metodă este considerată euristică de către cercetătorul I. Moraru (1995): „metoda de a realiza legături între lucruri, idei, fenomene etc. Sinectica e o metodă de tip ludic, ce practică descoperirea sub forma jocului. Ea se bazează pe stimularea fanteziei participanților spre a elabora analogii multiple” [53, p. 286]. În literatura de specialitate, sinectica mai este numită metoda asociațiilor de idei sau metoda analogiilor. Principiul fundamental este: „asocierea unor idei aparent fără legătură între ele” [67, p. 240]. Atunci când punem în discuție scopul sinecticii și aspirațiile acesteia, relevăm următorul lucru cu care suntem în totalitate de acord: „Scopul sinecticii este de a elibera participanții de orice constrângeri și de a le îngădui să-și exprime liber opiniile vizavi de o problemă pe care trebuie s-o abordeze dintr-o perspectivă nouă. Metoda incită la dezvoltarea de idei inedite și

originale și la asociațiile de idei, mizând pe remarcabila capacitate a minții umane de a face legătură între elemente aparent irelevante” [36, p. 166].

Pentru aplicarea acestei metode se parcurg următoarele etape:

a) „Construirea grupului sinectic. Acesta este alcătuit din 5-8 persoane, dintre care unul are rolul de lider și altul de secretar. Participanții trebuie să aibă aptitudini de a lucra în echipă, capacitate empatică și toleranță față de ideile emise de colegi.

b) Prezentarea problemei. Problema poate fi propusă de către formator sau aleasă dintre cele propuse de către cursanți. Ea este analizată prin fragmentare în unități de bază, transpunându-se elementele cunoscute într-o formă operațională.

c) Itinerariul sinectic. Presupune distanțarea intenționată de esența problemei prin înlăturarea ideilor preconcepute, care pot influența procesul de creație. Se face apel la tehnici intuitive: analogia, fantezia, evocarea, empatia. Pe parcursul acestei etape, participanții emit diverse propuneri de soluționare a problemei, care, mai apoi, vor trebui transformate în termeni conformi cu realitatea. Aceasta este etapa elaborării modelului rezolutiv, urmată de experimentare și aplicare.

d) Evaluarea. Se au în vedere următorii indicatori: ideile emise în etapa itinerariului sinectic, ierarhizarea soluțiilor propuse, experimentarea și aplicarea modelului rezolutiv [2, p. 100-101].

### ***Prelegerea-dezbatere (prelegere dezbatere)***

Termenul de prelegere este interpretat diferit în literatura de specialitate. Uneori prelegerea este definită drept formă de organizare a procesului de învățământ, alteori drept metodă de comunicare orală [15, p. 133]. În concepția actuală, noțiunea de strategie capătă o accepție din ce în ce mai largă, de aceea, în multe cazuri, prelegerea problematizată este percepută ca o strategie și nu ca metodă. Prelegerea a servit ca obiect de discuție pentru specialiștii din domeniul pedagogiei, iar pe lângă avantajele pe care le are, ea presupune și câteva dezavantaje care sunt necesare de a fi luate în calcul.

N. Vințanu (2001), în lucrarea sa *Educația Universitară*, explică originea cuvântului „prelegere”. Acest concept provine din latinescul „prae+lego” (înainte+citire), ceea ce înseamnă citesc în fața mai multor persoane, lămuresc, explic [94, p. 175].

Prelegerea problematizată este prezentată deseori în actualul peisaj educațional ca o variantă a prelegerii tradiționale. Însă noi ținem să o identificăm ca o strategie euristică. Aceasta din urmă este definită de pedagogul C. Cucuș (2006) drept o strategie „ce încurajează căutarea, descoperirea pe cont propriu, prin încercare și eroare” [28, p. 283].

Prelegerea problematizată presupune mai multe avantaje:

- corespunde noilor principii ale didacticii;
- studentul este implicat activ în cadrul cursului;
- dezvoltă o gândire critică, studenților oferindu-se posibilitatea să discute asupra anumitor informații;
- crește motivația și atenția studenților;
- la student se dezvoltă competența de a învăța să învețe.

În acest stadiu al reflecției sugerate, este util să menționăm că prelegerea problematizată se plasează, în opinia noastră, între prelegerea tradițională și seminar. Această secțiune ilustrează clar faptul că prelegerea problematizată include unele elemente din seminar și din prelegerea clasică, în același timp deosebindu-se de ele, iar afirmațiile de mai sus indică o intenție clară a utilizării prelegerii problematizate în locul prelegerii tradiționale. Reprezentăm schematic acest lucru în figura ce urmează:



Fig. 2.4. Relația între prelegerea problematizată și prelegere tradițională/seminar

O altă metodă ce ar putea fi utilizată pe parcursul prelegerii problematizate, ar fi expunerea sondaj [78, p. 102]. Aici „profesorul adresează întrebări participanților cărora aceștia le pot răspunde în manieră nonverbală (prin ridicare din mână, stat în picioare etc.)”. Un exemplu de întrebare propus de autoare este: „Care dintre Dvs. sunt de părere că...?”. Avantajul constă în faptul că profesorul poate afla opiniile studenților asupra unei probleme într-un timp limitat.

Pentru realizarea feedback-ului am putea propune studenților să expună în 20-30 cuvinte ideea sau ideile majore ale celor studiate pe parcursul prelegerii. E suficient de audiat 2-3 opinii, ceea ce ar ocupa maxim 5 minute din sfârșitul orei.

„Într-o scurtă expunere făcută la început (de 25-35 minute), profesorul înfățișează tezele principale, opinii, puncte de vedere etc., creând astfel o bază pentru desfășurarea imediată a dezbaterii care va contribui la adâncirea înțelegerii celor expuse anterior, la interpretarea și raportarea lor la aspectele practicii” [79, p. 121].

O altă viziune în ceea ce privește timpul în cadrul prelegerii-problematizate este oferită de I. Cerghit (2006): „profesorul (lectorul sau conferențiarul) rostește la început o alocuțiune mai lungă (de cca 25-30 de minute) în cadrul căreia înfățișează principalele teze, puncte de vedere, opinii etc., ceea ce creează o bază de dezbateri imediate cu scopul de a problematiza conținutul de idei comunicat, de a adânci înțelegerea, interpretarea și eventual aplicarea celor expuse, de a mijloci raportarea noțiunilor noi la propria experiență teoretică și practică câștigată deja de participanți, de a prilejui noi asociații de idei și de a găsi împreună căi de rezolvare a problemelor scoase în evidență” [15, p. 136].

„Această metodă didactică aplicată în cadrul unui învățământ modern face posibilă: participarea activă și elaborarea în comun de către studenți, fiind conduși de profesor, a unor concepte, principii, legi etc., valorificarea și perfecționarea abilităților intelectuale și practice, rezolvarea în comun a problemelor teoretice și practice complexe” [36, p. 118].

O clasificare a dezbaterilor netradiționale sau diverse variante de abordare a prelegerii astfel încât aceasta să confere varietate demersului didactic și modalităților de activare a celor ce receptează informația este oferită de B. Bretan (2006): Prelegerea utilizând scale de discuție; Prelegerea de tip Curran; Prelegerea utilizând grupuri de discuții; Prelegerea de tip „Ascultă, citește, meditează”; Prelegerea în sens invers; Prelegerea în prelegere; Prelegeri pornind de la cuvinte-cheie [6, p. 78].

Un alt tip de prelegere este prelegerea dialogată, care nu diferă prea mult de cea problematizată, aceasta „presupune un dialog interior între diferitele paliere ale gândirii, sensibilității sau între tendințele contrare existente în rezolvarea oricărei probleme” [17, p. 109]. O altă definiție susține că „în prelegerea dialogată profesorul poate aplica tehnica întrebărilor socratice, care se bazează pe practica unui dialog disciplinat, reflexiv care îi oferă studentului posibilitatea de a examina idei în mod logic și de a determina validitatea acestora” [*ibidem*, p. 109].

Cea mai importantă concluzie care derivă din cele expuse mai sus constă în faptul că prelegerea problematizată e o strategie euristică interactivă ce poate fi utilizată în predarea literaturii franceze studenților. Aceasta permite creșterea motivației, deoarece din simplu receptor, studentul se transformă în participant activ. *Ad extremum*, rămâne la discreția cadrului didactic să exploreze la maxim această strategie pentru a spori reușita educației universitare.

**Harta euristică.** O altă metodă des asociată euristicii este harta euristică. Aceasta se prezintă drept echivalent a conceptului englez Mind Map, care mai este numită de asemenea harta conceptuală sau harta cognitivă și poate fi definită „oglină a modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/celor care le elaborează” [67, p. 292].

Tipurile de hărți conceptuale:

1. Hărți conceptuale sub forma „pânzei de păianjen”. În centru se află un concept central, o temă unificatoare de la care pleacă legăturile sub formă de raze către celelalte concepte secundare. [67, p. 298-299].

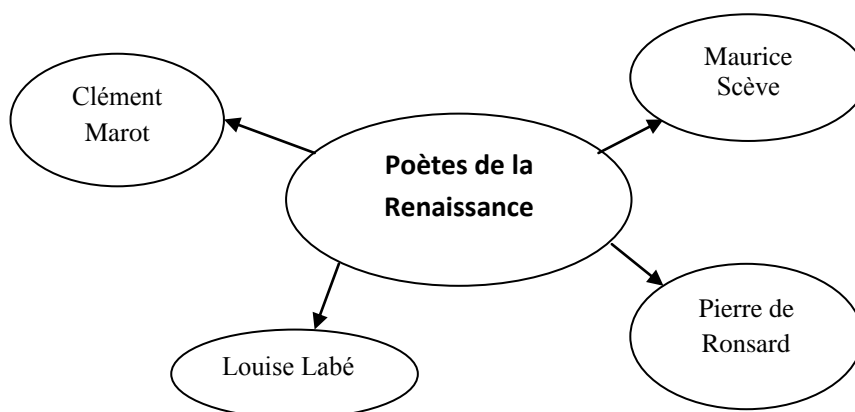


Fig. 2.5. Exemplu de hartă conceptuală sub forma „pânzei de păianjen” pentru cursul *Istoria literaturii franceze*

2. Harta conceptuală ierarhică. Prezintă informațiile în ordinea descrescătoare a importanței. Cea mai importantă se află în vârf. În funcție de gradul de generalitate, de modul cum decurg unul din celălalt și de alți factori, sunt aranjate celelalte concepte. Această aranjare în termenii unei clasificări începând de la ceea ce este mai important și coborând prin divizări progresive către elementele secundare se mai numește și hartă conceptuală sub formă de copac [67, p. 299-300].

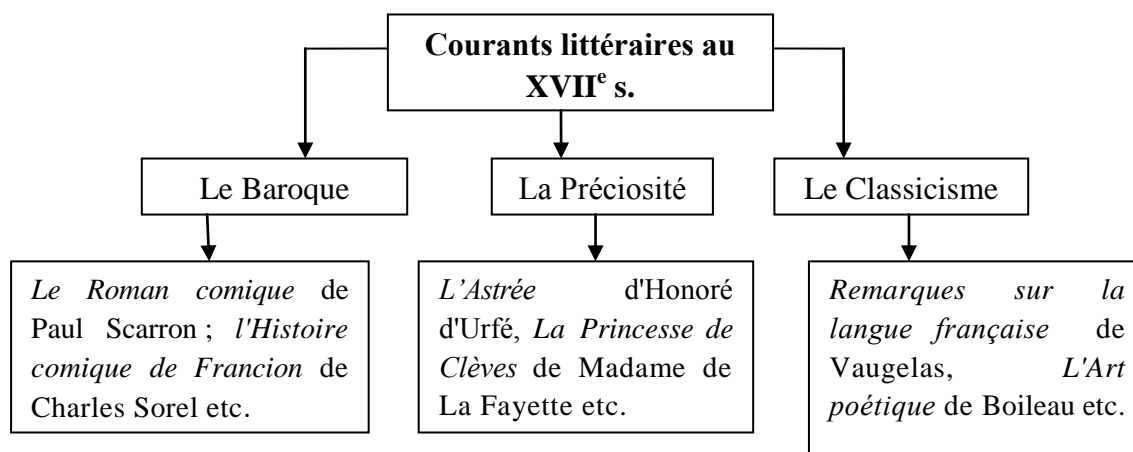


Fig. 2.6. Exemplu de hartă conceptuală ierarhică pentru cursul *Istoria literaturii franceze*

3. Harta conceptuală lineară. Informațiile sunt prezentate într-un format linear [67, p. 300].



Fig. 2.7. Exemplu de hartă conceptuală lineară pentru cursul *Istoria literaturii franceze*

4. Sisteme de hărți conceptuale. Informația este organizată într-un mod similar celor anterioare în plus adăugându-se INPUTS și OUTPUTS (intrări și ieșiri)” [67, p. 301].

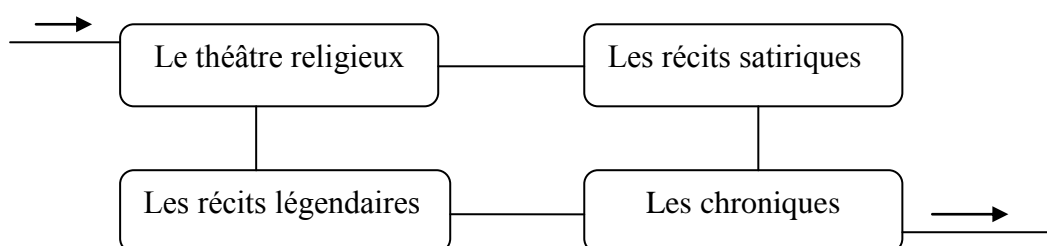


Fig. 2.8. Exemplu de sistem de hartă conceptuală pentru cursul *Istoria literaturii franceze*

**Referatul.** Considerăm imperativă abordarea referatului ca metodă euristică în studierea universitară a literaturii franceze. El oferă posibilitatea dezvoltării intelectuale individuale și găsirea unor strategii proprii de lucru din partea studentului. Conform mai multor opinii această metodă poate fi utilizată în evaluare, de exemplu: „Evaluarea cu ajutorul referatului permite determinarea gradului de implicare proprie în procesul de învățare-descoperire, relevându-se, totodată, și motivația intrinsecă a unor referenți” [22, p. 55]. Metoda referatului poate fi introdusă atunci când nu este suficient timp pentru elucidarea unui anumit aspect al temei în cadrul orelor de curs. Bibliografia este propusă de cadrul didactic sau poate fi structurată de student. Propunem câteva exemple de teme pentru cursul universitar de *Istoria literaturii franceze*, secolul XIX:

- *Victor Hugo – la légende d’un siècle,*
- *Honoré de Balzac – la création d’un monde,*
- *Au-delà du naturalisme,*
- *Vers la poésie moderne,*
- *Gustave Flaubert – la force du style,*
- *Le romantisme entre vie et réalité.*

## 2.2. Analiza produselor curriculare universitare la disciplina *Literatura franceză* pe dimensiunea integrării strategiilor euristice

O premisă practică în vederea elaborării unei astfel de cercetări constă în insuficiența lecturii ca fenomen general al societății. În necesitatea de a corespunde politicilor educaționale, programele analitice universitare sunt actualizate, cunoscând permanent noi interpretări. În acest sens menționăm reforma curriculară din 2010, care stipulează ca programele analitice să fie eficiente în vederea dezvoltării anumitor competențe ale studenților. În acest sens, programele cursului de literatură franceză în învățământul universitar nu reprezintă o excepție, revizuirea curriculumului fiind un proces continuu care are drept scop prioritar îmbunătățirea calității predării-învățării-evaluării limbilor străine.

Demersurile educaționale ale prezentelor curricula sunt orientate spre student, în comparație cu cele ce datează câțiva ani, unde această dimensiune nu este pe deplin valorificată. Programele de studii în formarea unui specialist de limbă străină include lucrul cu textul literar. Pentru exemplificare ne vom referi la competențele menționate de Universitatea din București: „Într-o lume globalizată și multiculturală, aceste **debușee profesionale** solicită dezvoltarea unor **competențe specifice comune**, dintre care menționăm: capacitatea de a folosi corect și nuanțat limbile străine studiate, capacitatea de orientare în spațiul cultural străin și românesc, capacitatea de producere și interpretare a textului, capacitatea de comunicare interculturală și de facilitare a dialogului intercultural. Acestea sunt competențele principale pe care le dezvoltă disciplinele fundamentale din programele FLLS.”

După o succintă cercetare a planurilor de studii a diferitor universități din spațiul estic și vestic la specialitatea Limba și literatura franceză, atât limba A, cât și limba B, constatăm că, cursul *Literatura franceză* se regăsește în fiecare dintre acestea cu diferite titluri. Din lipsa manualelor și suporturilor de curs disponibile la etapa actuală, ne propunem să analizăm în acest capitol curricula disponibilă la cursul vizat din perspectiva SE.

În acest context, propunem să analizăm câteva programe analitice prin prisma ariei noastre de cercetare. Pentru a realiza această etapă a cercetării, am utilizat produsele curriculare la literatura franceză plasate pe rețeaua Web din cadrul următoarelor universități: Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu (România), Universitatea Federală de Sud (Rusia), Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Universitatea Dunărea de Jos din Galați (România), Universitatea din Craiova (România) și Universitatea din Waterloo (Canada).

Produsele curriculare vizate cuprind schimbări primordiale dictate de orientările moderne în domeniul educației:



- politica educațională a CECRL;
- învățământul centrat pe cel ce învață;
- perspectiva acțională;
- predarea-învățarea bazată pe competențe.

Un aspect important îl putem semnaliza aici: analiza în cauză a presupus și unele dificultăți, cum ar fi, spre exemplu, lipsa unei structuri unice pentru toate curricula. Observăm în acest sens preferința fiecărei instituții superioare de a propune o anumită formă care presupune mici diferențe în comparație cu celelalte curricula.

Este important de a menționa că programa analitică ce reflectă cel mai mult metodele și strategiile vizate de studiul nostru este cea din spațiul estic, unde găsim așa strategii și metode, cum ar fi: problematizarea, dezbateră, discuțiile, iar lecțiile sunt bazate pe un model de activitate de căutare și cercetare din partea studentului. Această curricula presupune de asemenea și activități concrete în lucrul individual al studentului.

Evaluarea în curricula analizate capătă și ea o conotație diferită: spre deosebire de evaluarea tradițională, pentru a pătrunde în esență, menționăm că evaluarea este axată pe capacitatea dezvoltării unei argumentări critice și nu a reproducerii materialului teoretic. Pentru o exemplificare facem apel la o curricula din cele menționate mai sus unde aplicarea practică din bibliografia obligatorie reprezintă 60 % din nota finală a cursului, ceea ce presupune identificarea temei, structura romanelor, analiza personajelor, metodologia construirii textului literar.

În cercetarea interprinsă de noi, utilizarea strategiilor euristice reprezintă criteriul de bază în analiza efectuată. Utilizarea lor duce nemijlocit la formarea competenței literar-lectorale. În vederea unei elaborări de curricula la disciplina *Istoria literaturii franceze*, se ține cont, ca și în elaborarea oricărei programe, de organizarea și programarea activităților de predare-învățare conform unui parcurs educativ. În linii generale o programă analitică cuprinde finalitățile, competențele dezvoltate, conținutul cursului, metoda (metodele) de evaluare, metodele și strategiile utilizate.

Observăm că printre metodele cu tentă euristică în cadrul cursului universitar de literatură franceză predomină conversația euristică și problematizarea.

Este practic imposibil de a forma competența literar-lectorală fără realizarea anumitor obiective orientate spre formarea acestei competențe:

- studiul literaturii franceze numai în latura epicului punându-se accentul pe analiza diferitor tipuri de romane,
- se va pune accentul pe analiza și sinteză, formarea deprinderilor de comentariu,

- dezvoltarea unei competențe practice de analiză a unui text cu ajutorul instrumentelor teoretice și metodologice,
- a fi capabil de a aprecia un curent artistic și de a citi o operă literară stabilind legăturile între diferitele manifestări și contextul lor de producere,
- dezvoltarea cunoștințelor în context socio-istoric al creației literare.

Este de remarcă că disciplina *Istoria literaturii franceze* se regăsește în majoritatea planurilor de învățământ ce vizează formarea specialiștilor de limbă străină. Din această perspectivă, menționăm că textele literare, lucrul cu operele literare se regăsesc și în cursul practic de limbă străină.

Astfel, putem releva că studierea literaturii franceze cunoaște o abordare funcțională, iar conținuturile programelor analitice reflectă intenția clară de dezvoltare a competenței literar-lectorale.

În continuare identificăm următoarele două particularități ale analizei curriculare la disciplina *Istoria literaturii franceze* la treapta universitară din punct de vedere al abordării euristice al procesului de predare-învățare-evaluare:

- sunt menționate mai multe metode cu tentă euristică, printre care cea mai des întâlnită este conversația euristică;
- corelarea activităților teoretice cu cele practice, acestea din urmă fiind de bază.

Aria noastră de cercetare cuprinde și analiza produselor curriculare la cursul practic de limbă franceză care figurează în planurile de învățământ cu diferite titluri cum ar fi: *Lexicul și gramatica textului francez (USM)*, *Lingvistica textului francez (USM)*, *Limba străină (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”)*, *Practica limbii (Universitatea din București)*, *Curs practic de limbă străină (Universitatea din Craiova)*, *Curs practic de limbă străină (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)*. În cadrul acestor cursuri sunt dezvoltate diferite competențe, cea de bază fiind cea de comunicare. Studiul nostru cuprinde și dimensiunea cursului practic din motiv că acesta cuprinde abordarea textului literar, chiar dacă într-o măsură mai mică, în comparație cu disciplina *Literatura franceză*, deoarece cursul practic cuprinde o multitudine de alte tipuri de texte, nu doar textul literar, cum ar fi articolul de presă, fragmente publicitare etc. Cursul practic cuprinde așa conținuturi: *Témoignages* D. Pennac, *Ecrire, c'est voyager* M. Butor, *La beauté des villes* B-H. Lévy, *Les bruits de la ville*, J. M. G. Le Clézio etc. Prin aceste exemple susținem ideea conform căreia literatura este aplicată și în cadrul orelor practice, remarcând de asemenea actualitatea textelor literare incluse în curricula.

Observăm așadar în acest caz includerea unor texte literare în formarea competenței de comunicare în limba străină, ceea ce presupune pe parcursul orelor universitare elaborarea unor analize complexe. În acest context, în cadrul Catedrei Limbi și Literaturi Romane de la UPSC pe parcursul ultimilor ani au fost elaborate grile de analiză în conformitate cu nivelul de cunoaștere a limbii. Primul model de grilă este propus anului II de studii și cuprinde elementele cele mai simple în vederea structurării unei analize, ce devine mai complexă în anul III și ulterior anul IV de studii. Aceste modele de analiză au fost aprobate în cadrul ședințelor de catedră, fiind aplicate în practică.

La anul II începe lucrul cu textul literar și cuprinde unele elemente de structură: temă, idee, mesajul autorului, părțile textului, principalele figuri de stil, etc. În Tabelul 2.1. sunt reflectate componentele modelului grilei de analiză pentru anul III. Este de menționat faptul că prezentele grile reprezintă doar o pistă de reflecție și nu un algoritm obligatoriu de urmat.

Tabel 2.1. Model de analiză literară pentru anul III de studii

	<b>Analyse stylistique du texte</b> <b>III-ième année</b>
1.	Type de texte.
2.	Le paratexte.
3.	Localisation temporelle et spatiale. Embrayeurs saturés et lacunaires.
4.	Formes de discours.
5.	Inflexions tonales.
6.	Catégories esthétiques.
7.	Le texte-espace polyphonique.
8.	Les constantes de l'effet esthétique.
9.	Champ lexical, sémantique.
10.	Nature du vocabulaire.
11.	La fonction impressive des tropes et figures.
12.	Traits particuliers du style.
13.	Traits pertinents du récit bref.

Din Tabelul 2.1. remarcăm că itemii incluși pentru grila de analiză destinată anului II de studii sunt foarte simpli și trebuie să corespundă nivelului lingvistic.

În următorul tabel găsim structura grilei de analiză pentru anul III și ultimul an de studii. Aceasta poate fi completată cu alte elemente la discreția studentului.

Considerăm imperativă abordarea acestei dimensiuni din considerentul că analiza literară contribuie la formarea competenței literar-lectorale, iar pentru ca studentul să elaboreze o analiză, este necesar din partea cadrului didactic să aplice o serie de activități prin includerea strategiilor euristice.

Tabel 2.2. Model de analiză literară pentru anii III/IV de studii

<b>Analyse stylistique du texte</b> <b>III-ième année</b>	
1.	La substance du texte (la fable en grandes lignes)
2.	Titre (informatif, indicatif, métaphorique, symbolique). D'autres variantes de titre.
3.	Incipit (fonction séductive, déceptive).
4.	Choix d'une épigraphe que convient au texte.
5.	Centres d'intérêt du texte (tropes et figures utilisés). Motivation.
6.	Personnages. Portrait physique et moral. Les relations entre le personnage central et les autres protagonistes.(tropes et figures utilisés).
7.	Types de texte : à dominante narrative avec des pauses descriptives, à dominante descriptive, explicative, argumentative. Indices spécifiques (formes temporelles).
8.	Localisation temporelle et spatiale. Embrayeurs saturés et lacunaires.
9.	Inflexions tonales : tonalité épique, tragique, pathétique, dramatique, lyrique, comique, polémique, didactique, oratoire.
10.	Formes du discours : direct (actes locutoires ; illocutoires), indirect, indirect libre.

Cursul practic de limbă franceză presupune și lectura unor opere literare. Este vorba de lectura individuală și colectivă, care se realizează conform următoarelor demersuri: lectura colectivă include discuția comună asupra operei sau a unui fragment din operă; lectura individuală fiind prezentată de student la sfârșitul semestrului cu vocabularul, analiza și conținutul operei, avantajul principal al lecturii individuale fiind reprezentat de posibilitatea creării unei imagini proprii asupra operei din partea studentului.

În concluzie, putem afirma că demersul de dezvoltare a competenței literar-lectorale prin intermediul strategiilor euristice constituie un început în contextul istoric al parcursului pedagogic vizat. Valorificarea demersului pedagogic al acestei cercetări se încadrează perfect cu modelul actual pus în practică.

### 2.3. Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice

Formarea competenței literar-lectorale constituie un proces complex de durată ce presupune integrarea anumitor componente indispensabile. Experiența literară, fie ea pe parcursul orelor universitare sau în afara acestora, contribuie semnificativ la dezvoltarea personalității studentului - personaj al societății. Acest lucru este justificat de așa-zisa criză în didactica literaturii, ale cărei aspecte au fost elucidate în capitolul I al cercetării, chiar dacă nu vorbim doar de spațiul literaturii de specialitate francez, ci de cel francofon. *Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* este rezultatul unei contestări a didacticii tradiționale de abordare a literaturii.

Proiectarea modelului tehnologic de studiere a literaturii franceze prin intermediul strategiilor euristice în învățământul superior s-a bazat pe următoarele aspecte:

- explorarea strategiilor euristice pe cele două dimensiuni: epistemologică și pragmatică;
- corelarea aspectelor teoretice cu aspectele practice de studiu a literaturii franceze;
- alternarea celor trei tipuri de strategii: dirijate, semi-dirijate și independente în cadrul prelegerilor și seminariilor;
- succedarea adecvată a etapelor de formare a competenței literar-lectorale respectând dezvoltarea concomitentă a celorlalte competențe în limba străină;
- formarea și dezvoltarea competenței literar-lectorale, ca rezultat al implementării și valorificării strategiilor euristice.

Toate metodele și tehnicile euristice vor avea drept scop dezvoltarea competenței literar-lectorale. Aspectele menționate mai sus stau la baza elaborării modelului tehnologic care propune studenților deprinderi de învățare autonomă, implicarea lor în procesul de predare, conștientizarea fenomenului literar, etc. Un alt obiectiv al modelului tehnologic propus este dotarea studentului cu metode și tehnici adaptate studiului literaturii franceze și se axează pe cercetările recente din domeniul didacticii literaturii franceze în contextul în care limba franceză este limbă străină.

În vederea valorificării modelului tehnologic, ne-am bazat pe curriculum universitar la disciplina *Istoria literaturii franceze* și cursul practic de limbă franceză, așa cum acesta din urmă cuprinde studiul textelor literare. Conținuturile propuse în model au un aspect dihotomic: prima parte înglobează cursurile sus menționate și lucrul individual al studenților.

*Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* cuprinde abordările actuale ale științelor educației.

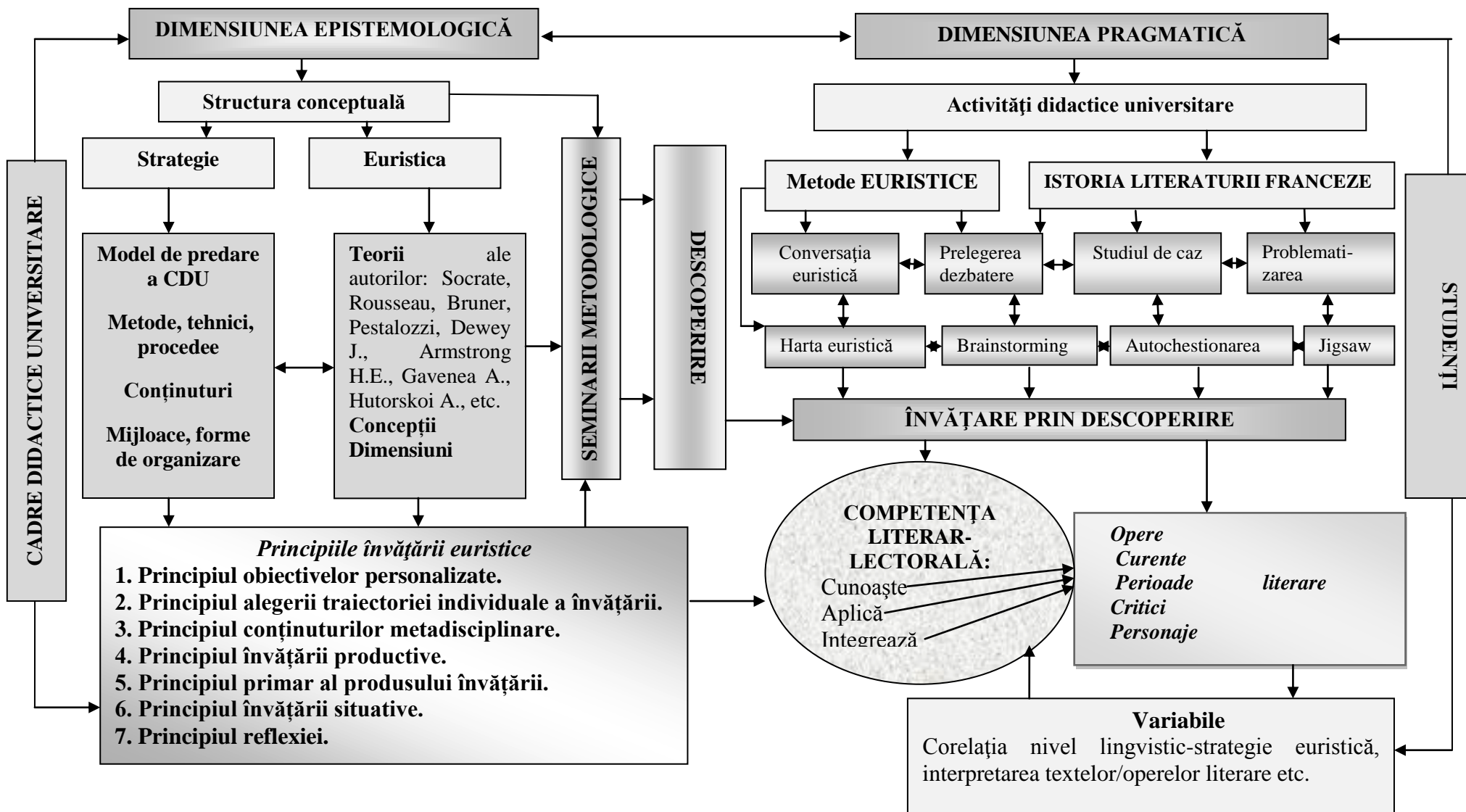


Fig. 2.9. Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice

Competențele existente, spre formarea cărora tinde curriculum universitar, oferă noi posibilități cadrului didactic pentru o organizare mai dinamică a demersului instructiv, combinând pe cât posibil metodele tradiționale cu metodele interactive pentru a forma o personalitate independentă, necesitate imperativă a societății actuale.

Modelul propus reflectă totalmente cuprinsul unei strategii euristice descrisă în capitolul teoretic al prezentei lucrări: metode, mijloc și forme de organizare, toate aceste fiind dirijate de modelul euristic de acțiune a cadrului didactic.

M. Breaz propune o taxonomie a metodelor moderne de curs practic și seminar, printre care se regăsesc mai multe metode euristice: metoda conversației euristice, problematizarea, învățarea prin descoperire, jigsaw, brainstorming etc. [7, p. 81-85]. Acest aspect, alternarea metodelor în cadrul celor două forme ale procesului de studiu se încadrează perfect în contextul învățământului universitar.

Partea experimentală a lucrării s-a axat pe elaborarea și implementarea *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice*. Modelul are drept prim principiu cele două dimensiuni identificate de C. Cucoș (2006) [28, p. 282] care sunt atribuite unei strategii didactice: dimensiunea epistemologică, care cuprinde un cadru evolutiv, teoretic al conceptelor de strategie și euristică, ajungând la fuziunea teoretică a acestor doi termeni; dimensiunea pragmatică înglobează totalitatea metodelor euristice, drept componente ale strategiei didactice ce sunt în corelație perfectă cu modelul euristic de acțiune al cadrului didactic.

Am dori să caracterizăm în continuare **dimensiunea epistemologică** a Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin SE cu toate elementele sale. Aceasta reprezintă baza procesului de formare a competenței profesionale a CDU și include principii, taxonomii ale strategiilor didactice și euristice, teorii, abordări ale conceptelor de strategie și euristică, caracteristicile principale ale strategiilor euristice, componente susținute de diverși autori din domeniul pedagogiei (didacticii limbii franceze, psihologiei etc.), materializate în partea descriptivă a situației în domeniul de cercetare.

Componentele modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin SE sunt în strânsă corelație cu cele șapte principii ale instruirii euristice prezentate și promovate de Vl. Guțu (2013) [35, p. 329]:

### **1. Principiul obiectivelor personalizate.**

Pornind de la ideea că instruirea este un proces armonios între profesor și fiecare persoană în parte, acest principiu se atribuie în cea mai mare parte studentului. Fiind subiect al acțiunii, el necesită să dezvolte obiectivele proprii sale activități. De cele mai

multe ori, profesorul este singura persoană conștientă de parcursul creativ al învățării, iar în acest caz responsabilitatea sa constă în a transmite studentului mesajul care să-l convingă să conștientizeze, să formuleze și să realizeze obiectivele sale.

## **2. Principiul alegerii traiectoriei individuale a învățării.**

Cel ce învață „are dreptul să aleagă, conștient și de comun acord cu profesorul, unitățile de învățare, sistemul de sarcini, strategiile didactice, modalitățile de evaluare a rezultatelor proprii”. Principiul în cauză este mai dificil de realizat în comparație cu celelalte, în principal în stadiul inițial al formării personalității studentului din considerentul că acesta nu are capacitatea de a-și construi propria traiectorie de învățare. Acest lucru este format pe parcurs, chiar dacă inițial se observă o tendință de a alege singur modalitatea de învățare.

## **3. Principiul conținuturilor metadisciplinare.**

Acest principiu reflectă trecerea limitelor de la o singură disciplină la un cadru mai larg, de unde și denumirea de metadisciplinar, care mai este numit în literatura de specialitate și cross-curricular. În acest sens, prin instruirea euristică, studentul are posibilitatea să-și formeze o concepție generală asupra cunoștințelor sale.

## **4. Principiul învățării productive.**

După cum am menționat și în capitolul anterior, învățarea euristică se bazează în totalitate pe crearea unui produs nou din partea studentului, fie chiar și unui răspuns la o întrebare necunoscută. Astfel, principiul bazării productive se referă la producerea a ceva nou din partea studentului, orientarea fiind spre necunoscut și nu pe reproducerea simplă a informațiilor acumulate.

## **5. Principiul primar al produsului învățării.**

De multe ori produsul individual al unui student poate căpăta o nuanță greșită, ceea ce nu reprezintă un impediment în parcursul formării, dezvoltarea interioară fiind prioritară dezvoltării exterioare.

## **6. Principiul învățării situative.**

Cadrul didactic este responsabil de găsirea situațiilor euristice pentru student. Din aceste situații studentul învață, formându-și personalitatea. Situațiile euristice sunt fără un răspuns din partea profesorului, studentul este acela care vine cu o soluție/un răspuns. Cadrul didactic este responsabil de orientarea corectă a studentului.

## **7. Principiul reflexiei.**

Principiul reflexiei este atribuit ambilor actori ai procesului de predare-învățare-evaluare: atât profesorului, cât și studentului. Reflexia din partea profesorului este atribuită



viitorului parcurs imaginar și buna organizare a situațiilor euristice, iar din partea studentului organizarea parcursului propriu de învățare, găsirea strategiilor adecvate de a ajunge la rezultatul dorit.

Dimensiunea epistemologică este atribuită cu preponderență cadrelor didactice universitare. Cu cât *Modelul tehnologic* propus se aproprie și trece la dimensiunea pragmatică, cu atât componentele modelului se atribuie studentului și mai puțin profesorului. Structura conceptuală este cuprinsă în dimensiunea epistemologică și cuprinde două laturi importante: pe de o parte, latura epistemologică a noțiunii de strategie și, pe de altă parte, latura epistemologică a noțiunii de euristică.

Am optat pentru includerea și utilizarea în *Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* a termenului de competență literar-lectorală, care are drept obiectiv identificarea direcțiilor de orientare în studiul literaturii franceze și demonstrarea eficacității utilizării strategiilor euristice. Metodele euristice ce se regăsesc în modelul tehnologic vizat sunt în strânsă legătură cu modelul de acțiune a CDU, tehnologiile și mijloacele didactice adecvate diferitor situații pedagogice, adică toate componentele unei strategii didactice. Amintim aici că strategiile didactice se axează pe așa-zisele metode de bază, ceea ce presupune și includerea altor metode, nu doar a celor euristice, cu condiția să fie justificată utilizarea acestora pentru o necesitate didactică.

Dimensiunea pragmatică a *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* este valorificată prin activitățile didactice universitare. Este vorba aici de ore de prelegeri, seminar și lucrul individual care se regăsește în programele de studii. În cadrul activităților didactice universitare, sunt folosite metodele euristice amintite și descrise în subcapitolul anterior. Metoda euristică, componentă a strategiilor euristice, ajunge uneori la nivelul acesteia, fiind identificată ca strategie și nu ca metodă. Din considerentul că specialiștii în domeniu nu au ajuns la un consens în ceea ce privește o taxonomie comună a metodelor/strategiilor euristice, propunem în continuare, în Tabelul 2.3. o viziune generală asupra identificării metodelor/strategiilor euristice a autorilor din domeniu, unii dintre care identificându-le drept metode/strategii prin descoperire.

Tabel 2.3. Metode/strategii euristice identificate de diferiți autori din domeniu

<b>Nume autor</b>	<b>Identificarea conform autorului</b>	<b>Exemple de metode/strategii euristice</b>
N. Silistraru	Metode de descoperire	Problematizarea Studiul de caz Observația independentă
E. Elie	Metode euristice	Problematizarea

I. Nicola	Strategii de tip expozitiv- euristic care includ diferite metode	Povestirea Explicația Prelegerea Conversația Problematizarea Descoperirea Demonstrația Modelarea Observațiile independente Munca cu manualul și alte cărți Lucrările experimentale Lucrările practice și aplicative Lucrul în grup
C. Cucuș	Metode de descoperire dirijată	Conversația euristică Observația dirijată Instruirea programată Studiul de caz
C. Cucuș	Metode de descoperire propriu-zise	Observarea independentă Exercițiul euristic Rezolvarea de probleme Brainstorming
VI. Guțu	Strategii euristice ce se pot aplica prin:	Descoperire (euristică) Rezolvare de situații-problemă Observarea investigațiilor Elaborarea de proiecte Conversație euristică Interactivă (prin cooperare) Inductiv-experimentală
I. Moraru	Metode euristice	Brainstorming Sinectica Dialogul Autochestionarea Matricea de descoperiri și invenții Rezolvarea creativă a problemelor în echipă complexă etc.
I. Jinga E. Istrati	Metode de explorare și descoperire (de învățare prin descoperire dirijată și nedirijată)	Metode de explorare directă (nemijlocită) a obiectelor și fenomenelor, observarea sistematică și independentă, efectuarea de experiențe și experimente, examinarea documentelor istorice, studiul de caz etc.
V. Goia I. Drăgotoiu	Metode euristice	Problematizare Învățarea prin descoperire Activitatea în grup la lecția de literatură

		Brainstorming
L. Sadovei L. Papuc M. Cojocaru	Metode expositiv-euristice	Metoda discuțiilor și dezbaterilor
D. Potolea	Strategii didactice care au ca obiectiv pedagogic prioritar stăpânirea materiei, în termeni de cunoștințe și de capacități	Strategia conversației euristice Strategia prelegerii problematizate Strategia demonstrației Strategia cercetării experimentale Strategia algoritmizării
D. Potolea	Strategii didactice care au ca obiectiv prioritar transferul funcțional al cunoștințelor și capacităților dobândite	Strategia problematizării Strategia modelării
D. Potolea	Strategii didactice care au ca obiectiv prioritar exprimarea personalității studentului	Strategia jocului didactic Strategia lucrărilor practice Strategia asaltului de idei/Brainstorming Strategia dezbaterii problematizate
V. M. Cojocariu	Metode ale învățării prin descoperire	Problematizarea

Așadar, metodele euristice constituie nucleul unui nou tip de învățare: învățarea prin descoperire sau euristică, care conform mai multor autori amintiți în capitolul I al cercetării, a depășit limitele de metodă/strategie și reprezintă o direcție prioritară a didacticii moderne.

Înainte de utilizarea unei anumite metode din cadrul strategiei euristice, cadrul didactic care coordonează întreg procesul de predare-învățare-evaluare trebuie să țină cont de faptul că predarea literaturii ține de o limbă străină, ceea ce implică un alt factor, cel al nivelului de cunoaștere a limbii străine și al nivelului de învățare. Metodele euristice trebuie să corespundă nivelului lingvistic al limbii, relevând diferența fenomenelor specifice limbii materne și limbii străine.

În taxonomia propusă de Breaz M. (2006) regăsim o metodă actuală în didactica limbii franceze: *Spargerea gheții*. Propunem în continuare o variantă adaptată a acestei metode în contextul predării literaturii franceze. La prima oră de seminar, în momentul în care fiecare student se prezintă, mai numește un scriitor francez cunoscut. Pentru a capta atenția celorlalți studenți, următorul student numește scriitorul numit de colegul său, următorul student numește scriitorii precedenți astfel încât cea mai dificilă sarcină revine ultimului student care are misiunea de a numi toți scriitorii numiți de colegii săi.

În capitolul III al prezentei cercetări am abordat strategiile euristice din perspectiva predării-învățării-evaluării. Din acest motiv, am dori să ne referim în continuare la evaluare, deoarece strategia euristică trebuie să fie aplicată pe fiecare din cele trei dimensiuni menționate. Dacă în cazul învățării tradiționale evaluarea era o simplă reproducere a informațiilor acumulate, în cazul învățării euristice studentul se află în ipostaza de a produce ceva nou pe baza cunoștințelor și experiențelor acumulate pe parcurs. Propunem în continuare câteva exemple de întrebări care au fost atestate în cadrul examenului de licență în anul de studii 2013-2014. Acest lucru este reflectat în următorul tabel, unde am indicat și tipul metodei euristice pentru fiecare dintre întrebări.

Tabelul 2.4. Exemple de întrebări euristice în cadrul evaluării

<i>Descoperirea deductivă</i>	Montrez pourquoi « Tristan et Iseut » fait partie de la littérature courtoise.
<i>Descoperire prin analogie</i>	Faites une analyse comparative du « roman » comme genre littéraire au Moyen Âge, Renaissance et Classicisme.
<i>Problematizare</i>	Pourquoi affirme-t-on que le XVII <sup>e</sup> siècle représente l'âge d'or du théâtre ?
<i>Studiu de caz</i>	Goriot, le personnage du roman « Le Père Goriot » de Balzac, a dépensé toute sa fortune pour faire le bonheur de ses filles. Balzac le nomme « le Christ de la paternité ». Qu'évoque pour vous l'association de ces deux mots ? Qu'en pensez-vous ?
<i>Problematizare</i>	Argumentez pourquoi on affirme que « ...parler français est synonyme de parler la langue de Molière ».
<i>Descoperire deductivă</i>	Quelles caractéristiques du Naturalisme se reflètent dans l'œuvre de Zola « Au bonheur des dames » ?
<i>Problematizare</i>	Retrouvez dans votre culture, des histoires, des fables qui mettent en scène des animaux pour éduquer les hommes. Faites des comparaisons avec les fables de la Fontaine.
<i>Problematizare</i>	Quels liens existent entre la littérature et les autres arts ? Donnez des exemples concrets.
<i>Problematizare</i>	Justifiez le rôle de l'Humanisme dans le développement de la littérature française.
<i>Descoperire prin</i>	Faites une comparaison entre Le nouveau Roman et le roman

<i>analogie</i>	traditionnel.
<i>Descoperire deductivă</i>	Identifiez les traits du Romantisme dans l'œuvre de Victor Hugo.
<i>Problematizare</i>	En quoi consiste la Querelle des Anciens et des Modernes ? Quel est l'impact, d'après vous, de celle-ci ?
<i>Studiu de caz</i>	« Tristan et Iseut » est un mythe universel. Nommez d'autres œuvres de la littérature française qui mettent en scène un amour tragique ou impossible.
<i>Problematizare</i>	Comment et dans quelle époque se manifeste le roman épistolaire dans la littérature française ? Donnez des exemples.

Așa cum nu există o limită exactă pentru metodele euristice și numărul lor este greu de definit, scopul nostru în acest capitol al lucrării este de a scoate în evidență unele aspecte mai puțin cunoscute și nu de a caracteriza în totalitate fiecare metodă euristică. Acest fapt ne-a condus la elaborarea unui tabel unde dorim să reflectăm avantajele la fiecare metodă euristică. Semnificația indicatorilor fiind explicată după cum urmează:

- „+ (-)” – metoda se poate desfășura atât în grup, cât și individual, ceea ce înseamnă că are caracteristica în cauză când se desfășoară în grup și nu o are atunci când se desfășoară individual;
- „+” – metoda cuprinde caracteristica vizată într-o măsură mai mică;
- „+” – metoda reflectă caracteristica dată;
- „-” – metoda nu reflectă caracteristica în cauză.

Tabelul 2.5. Caracteristicile metodelor euristice

<b>Metoda euristică</b>	<b>Dezvoltă abilitatea de cooperare</b>	<b>Dezvoltă abilitatea managerială</b>	<b>Dezvoltă gândirea critică</b>	<b>Dezvoltă creativitatea</b>	<b>Evaluează nivelul de cunoștințe</b>	<b>Asigură motivația</b>
<i>Exercițiul euristic</i>	+(-)	-	-+	+	+	+
<i>Conversația euristică</i>	-	-+	+	-+	+	+
<i>Harta euristică</i>	+(-)	+(-)	-+	+	+	+

<i>Studiul de caz</i>	+(-)	+(-)	+	-+	+	+
<i>Proiectul</i>	+(-)	+(-)	+	+	-+	-+
<i>Referatul</i>	-	-	+	-+	-+	-+
<i>Problematizarea</i>	+(-)	+(-)	+	+	-+	+
<i>Învățarea prin descoperire</i>	-	+(-)	+	+	+	+
<i>Brainstorming</i>	-	-	+	+	-+	+
<i>Prelegerea dialogată</i>	+(-)	+(-)	+	-+	+	+
<i>Prelegerea dezbateri</i>	+(-)	+(-)	+	-+	+	+
<i>Sinectica</i>	+	+	+	+	+	-+
<i>Autochestionarea</i>	-	-	+	-+	-+	-+
<i>Jigsaw</i>	+	-	-+	-	+	+

Multitudinea metodelor euristice ne-a motivat să le clasificăm după gradul de implicare a cadrului didactic, ceea ce a condus la împărțirea metodelor în trei categorii: dirijate, semidirijate și independente, lucru redat în figura ce urmează:

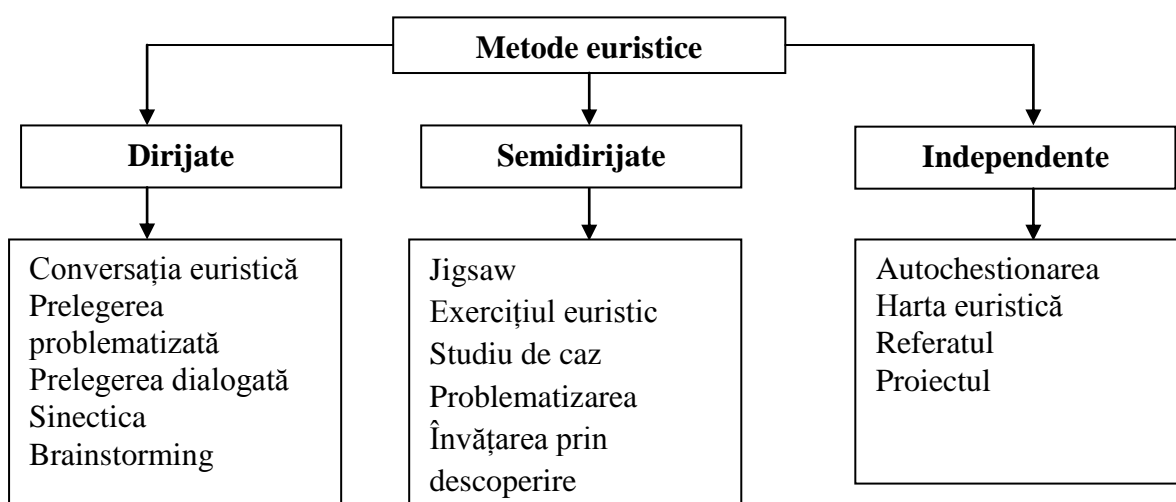


Fig. 2.10. Taxonomia metodelor euristice

## 2.4. Concluzii la capitolul 2

1. Analiza curricula la disciplina *Literatura franceză* din diferite spații geografice (estic și vestic) a relevat orientarea spre o abordare euristică, care nu este pe deplin valorificată. Dorim ca această abordare să devină factorul primordial în formarea și dezvoltarea, în primul rând, a competenței literar-lectorale și a competenței de comunicare lingvistică. Următoarele necesități au fost identificate în urma analizei produselor curriculare:

- Indicarea competențelor ce urmează a fi formate și dezvoltate.
- Stabilirea unui sistem complex de activități pentru lucrul individual ce ar transforma lectura într-un proces activ și ar ghida studentul în parcursul său individual.
- Includerea unei *Grile de evaluare a operei lecturate* ce ar permite cadrului didactic să evalueze dacă studentul a citit opera și poate veni cu propria critică.

2. Literatura străină în învățământul universitar nu este bazat doar pe teorie, iar orele practice nu reprezintă o reproducere a informației acumulate. Operele literare stau la baza provocării dezvoltării imaginației și gândirii creative, premisă ce necesită a fi luată în calcul în procesul de învățare-predare-evaluare în cadrul orelor practice.

3. *Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* s-a bazat pe principiile teoretice din primul capitol și cuprinde în totalitate orientările didacticii moderne. Acesta cuprinde aspectul epistemologic și cel pragmatic ce duc nemijlocit la finalitățile obiectivate de cursul *Istoria literaturii franceze*, fiind o construcție metodologică de formare a competenței literar-lectorale.

4. Cele trei categorii identificate ale metodelor euristice, dirijate, semidirijate și independente constituie baza metodologică în studierea literaturii franceze, ceea ce înseamnă că metodele tradiționale nu sunt excluse complet, ci urmează să fie utilizate în secvențe didactice adecvate.

5. Competența literar-lectuală este dezvoltată în primul rând în cadrul cursului de literatură franceză, însă nu în exclusivitate. Cursul practic de limbă care se regăsește cu diferite denumiri în planurile de studii universitare, contribuie și el cu desăvârșire la dezvoltarea competenței vizate, din considerentul că cuprinde lucrul cu textul literar.

6. Exemplele valorificate de metode euristice în prezentul capitol, din procesul de studiere a literaturii franceze, constituie fundamentul experimentului în activitățile cu studenții, iar aspectele teoretice - în activitățile cu CDU.

### **3. CADRUL PRAXIOLOGIC AL IMPLEMENTĂRII STRATEGIILOR EURISTICE ÎN STUDIAREA LITERATURII FRANCEZE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR**

#### **3.1. Valori și niveluri de dezvoltare a competenței literar-lectorale de limbă franceză a studenților**

Partea experimentală a cercetării noastre s-a bazat în totalitate pe informația prezentată în Capitolul I. Eșantionul experimental este reprezentat de 108 subiecți, dintre care 91 studenți și 17 cadre didactice. Eșantionul pe studenți a fost constituit din 91 subiecți, dintre care 53 studenți în anul I și anul II de la Facultatea Limbi și Literaturi Străine, 15 studenți anul IV de la facultatea Pedagogie, 23 studenți de la facultatea de Filologie. Studenții incluși au fost divizați în 2 grupuri mari, numite în continuare Lot 1, constituit din 46 studenți și Lot 2, constituit din 45 studenți. În cazul primului lot, modelul tehnologic a fost aplicat parțial, nefiind valorificat în totalitate. Cel de-al doilea lot, care a fost supus experimentului, a urmat în totalitate modelul tehnologic elaborat și prezentat în lucrare. Rezultatele obținute ne vor permite să comparăm cele două loturi după metoda *before and after*, ceea ce presupune excluderea grupului de control.

Primul lot cuprinde 24 studenți de la facultatea Limbi și Literaturi Străine, specialitatea franceza/italiană și franceză/engleză în anul de studii 2013-2014 care au avut conform programului de studii cursul *Istoria literaturii franceze* în anul II (semestru I și semestrul II); 14 studenți din anul IV de la Facultatea Filologie, specialitatea limbă și literatura română/limba și literatura franceză, în semestrul I al anului de studii 2013-2014; 8 studenți ai anului IV de la Facultatea Pedagogie, specialitatea Pedagogia învățământului primar și limba franceză, semestrul I al aceluiași an de studii. Lotul II cuprinde 21 de studenți de la Facultatea Limbi și Literaturi Străine, specialitatea limbă și literatură franceză/limba engleză și limba și literatura franceză/limba italiană, care au urmat conform planului de studii în semestrul II, anul de studii 2013-2014, cursul *Istoria literaturii franceze de la origine până în secolul XVI* și semestrul I al anului de studii 2014-2015, unde figurează cursul *Istoria literaturii franceze sec. XVII și metodologia investigației în literatură*; 8 studenți ai anului IV de la Facultatea Limbi și Literaturi Străine, specialitatea limba și literatura engleză/limba franceză care au urmat cursul *Istoria literaturii franceze* în semestrul I al anului de studii 2014-2015; 7 studenți ai anului IV de la Facultatea Pedagogie, specialitatea Pedagogia învățământului primar/limba franceză, cu același curs în semestrul I al anului de studii 2014-2015; 9 studenți ai anului IV, facultatea de Filologie, specialitatea Limba și literatura română/limba franceză, care în conformitate cu planul de studii au urmat cursul *Istoria literaturii franceze* în semestrul I al anului de studii 2014-2015.



Partea experimentală a lucrării a cuprins de asemenea și un lot de subiecți de cadre didactice universitare, lectori la Catedra Limbi și Literaturi Romanice, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, UPS „Ion Creangă”. Per total, în experiment, au fost incluși 108 subiecți, dintre care 91 studenți, 17 cadre didactice. Astfel, procentual, acest lucru poate fi exprimat în felul următor: Lotul 1 constituie 42 % din toți subiecții, Lot 2 reprezintă 42 % și cadrele didactice cuprind 16 % din eșantionul experimentului.

Tabelul 3.1. Eșantionul de cercetare

Eșantion	Număr	Facultate	Specialitate	Anul de studii/Semestru
Lot 1 (46 subiecți)	24	FLLS	Limba și literatura franceză și limba engleză/italiană	Anul II (2013-2014) Semestrul I, II
	14	FF	Limba și literatura română și limba franceză	Anul IV (2013-2014) Semestrul I
	8	FP	Pedagogia Învățământului Primar și limba franceză	Anul IV (2013-2014) Semestrul I
Lot 2 (45 subiecți)	21	FLLS	Limba și literatura franceză și limba engleză/italiană	Anul I (2013-2014) Semestrul II Anul II (2014-2015) Semestrul I
	8	FLLS	Limba și literatura engleză și limba franceză	Anul IV (2014-2015) Semestrul I
	7	FP	Pedagogia Învățământului Primar și limba franceză	Anul IV (2014-2015) Semestrul I
	9	FF	Limba și literatura română și limba franceză	Anul IV (2014-2015) Semestrul I
CDU	17	FLLS	-	-

**Metodologia cercetării experimentale** a cuprins chestionarea cadrelor didactice universitare și a studenților, testarea competenței literar-lectorale a studenților, observația, experimentul pedagogic, metode de măsurare și prelucrare statistică a datelor experimentale: Programul SPSS – 17 și reprezentarea grafică.

**Etapa de constatare**, care a avut loc în perioada ianuarie-mai 2013, este obiectivată de stabilirea nivelului competenței literar-lectorale în baza unui test de evaluare ce cuprinde cele trei

aspecte: cunoaștere, aplicare și integrare; de asemenea, opiniile cadrelor didactice universitare în baza chestionarului adresat CDU în scopul identificării utilizării metodelor euristice.

**Etapa de formare** include anul de studii 2013-2014 (sem. I și sem. II) și anul de studii 2014-2015 (sem. I). Primul lot a urmat cursul *Istoria literaturii franceze* pe parcursul a două semestre în anul de învățământ 2013-2014 și al doilea lot a urmat cursul *Istoria literaturii franceze* în anul de studii 2013-2014 (sem. II) și anul de studii 2014-2015 (sem. I). În cadrul acestei etape experimentale a avut loc realizarea și evaluarea experimentală a validității *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice*, fiind aplicate cele 3 tipuri de strategii euristice: dirijate, semidirijate și independente.

**Etapa de control** (decembrie-ianuarie 2015) a avut intenția de stabilire a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale la subiecți prin compararea rezultatelor înregistrate de cele două loturi experimentale – Lot 1 și Lot 2 - la etapa posttestare.

La **etapa de constatare**, chestionarul de evaluare a gradului de utilizare a metodelor euristice în activitatea de predare a fost aplicat pe un eșantion de 17 cadre didactice universitare, angajați la Catedra Limbi și Literaturi Romane, Facultatea Limbi și Literaturi Străine. Chestionarul, instrument de cercetare în cadrul metodei anchetei, a parcurs în cadrul elaborării mai multe etape, cum ar fi circumscrierea problemei cercetate, construirea sa, prestarea și revizuirea chestionarului. Acesta este alcătuit din 9 itemi ce corespund celor 8 întrebări închise și o întrebare deschisă, în prima întrebare fiind propus și un spațiu liber pentru o eventuală metodă euristică utilizată frecvent de către cadrul didactic (Anexa 2). Din aceste 9 întrebări, 2 întrebări închise sunt cu răspuns dihotomic, 4 întrebări închise - cu posibilități multiple de răspuns, 2 întrebări închise - cu alegere multiplă și ultimul item solicitând cadrelor didactice să numească metodele euristice pe care le utilizează în lucrul pentru acasă al studentului. Tabelul următor reprezintă valorile cercetării pentru fiecare întrebare a chestionarului.

Tabelul 3.2. Variabilele cercetării în *Chestionarul de evaluare a gradului de utilizare a metodelor euristice în activitatea de predare*

Variabilele cercetării	Întrebările <i>Chestionarului de evaluare a gradului de utilizare a metodelor euristice în activitatea de predare</i>
Identificarea celor mai folosite metode în cadrul orelor	Întrebarea 1. <i>Din metodele euristice enumerate mai jos, încercuiți trei metode, cele mai des folosite de dvs.: brainstorming, conversația, harta conceptuală, prelegerea problematizată, autochestionarea, metoda proiectului, altă</i>

	<i>metodă.</i>
Frecvența utilizării metodelor euristice	Întrebarea 2. <i>Menționați frecvența utilizării metodelor euristice la cursul dvs.: deloc, rareori, frecvent, întotdeauna.</i>
Importanța explorării metodelor euristice	Întrebarea 3. <i>Utilizarea metodelor euristice în cadrul orelor de limbă străină vi se pare: inutilă, nesemnificativă, obligatorie.</i>
Stabilirea dificultăților întâmpinate de studenți conform CDU	Întrebarea 4. <i>În aplicarea metodelor euristice, studenții întâmpină dificultăți: de ordin lingvistic de ordin psihologic nu întâmpină nici o dificultate</i>
Viziunea CDU asupra erorii/greșelii în abordarea euristică	Întrebarea 5. <i>În abordarea euristică, eroarea/greșeala este percepută de dvs.: necunoaștere descoperire independentă a cunoașterii</i>
Avantajele explorării euristice	Întrebarea 6. <i>Încercuiți două avantaje, care în viziunea dvs. sunt cele mai relevante în cadrul explorării euristice de către student: creativitate, independență, provocare, percepere.</i>
Contextul educațional al demersurilor euristice	Întrebarea 7. <i>În care din următoarele cazuri, utilizați cel mai des metodele euristice? în predarea noțiunilor/termenilor în lucrul cu textul literar în predarea vocabularului în predarea gramaticii</i>
Utilizarea metodele euristice în evaluare	Întrebarea 8. <i>Cum credeți, în cadrul evaluării, pot fi utilizate metodele euristice? Da                      Nu</i>
Integrarea metodelor euristice în lucrul pentru acasă	Întrebarea 9. <i>Implicați studenții în activități de investigare în tema pentru acasă? Și dacă da, cu ajutorul căror metode?</i>

De asemenea, în cadrul etapei de constatare a fost elaborat și aplicat un chestionar pentru studenți (Anexa 3). Chestionarul vizat a fost aplicat pe un eșantion de 91 studenți din cadrul celor două loturi din cadrul experimentului. Instrumentul cuprinde 7 itemi care includ 4 întrebări

închise cu răspuns dihotomic, 2 întrebări închise cu alegere multiplă și o întrebare închisă cu posibilități multiple.

Tabelul 3.3. Variabilele cercetării în *Chestionar de evaluare a gradului de implicare a studenților în aplicarea metodelor euristice în activitatea de predare*

Variabilele cercetării	Întrebările <i>Chestionarului de evaluare a gradului de implicare a studenților în aplicarea metodelor euristice în activitatea de predare</i>
Implicarea studenților în activități euristice	Întrebarea 1. <i>Sunteți implicați în activități de descoperire proprie în cadrul orelor de limbă străină?</i> <i>Da</i> <i>Nu</i>
Ezitatea studenților în învățarea euristică	Întrebarea 2. <i>Atunci când sunteți implicați în procesul de descoperire proprie, ezitați să vă implicați activ: niciodată, rareori, deseori, întotdeauna.</i>
Cauzele ezitării implicării studenților în activități de descoperire	Întrebarea 3. <i>Care sunt motivele pentru care ezitați să vă implicați activ în activități de descoperire? (Încercuiți una sau mai multe variante posibile)</i> <i>a. din frica de a da un răspuns greșit</i> <i>b. din frica de a fi pedepsit</i> <i>c. din frica de a fi notat cu o notă mică</i> <i>d. nu ezitați să vă implicați</i>
Utilitatea implicării studentului	Întrebarea 4. <i>Considerați utilă implicarea proprie în găsirea unui răspuns?</i> <i>Da</i> <i>Nu</i>
Insuficiența timpului în formularea răspunsului	Întrebarea 5. <i>În cazul implicării într-o activitate de găsire a unui răspuns, timpul alocat de către profesor este suficient?</i> <i>Da</i> <i>Nu</i>
Corelația între nivelul lingvistic și găsirea soluției/formularea răspunsului	Întrebarea 6. <i>Nivelul dvs. în limba străină constituie o problemă în soluționarea sarcinii propuse?</i> <i>Da</i> <i>Nu</i>
Preferințele studenților în ceea ce privește forma de organizare	Întrebarea 7. <i>În vederea găsirii unui răspuns în cadrul lecției, preferați:</i> <i>a. să lucrați individual</i>

	<i>b. în grup</i> <i>c. frontal</i> <i>d. nu există preferințe.</i>
--	---

**Fișa de observație pentru studenți** (Anexa 4), aplicată la etapa de constatare, a avut drept scop identificarea particularităților comportamentale ale studenților în cadrul utilizării metodelor euristice. Fișa de observație a fost aplicată pe studenții din Lot 1 și Lot 2. Aceasta include 9 itemi ce descriu comportamentul studentului cu variantele de răspuns: niciodată, rar, deseori și întotdeauna.

**Fișa de observație destinată CDU** (Anexa 5) a fost obiectivată de identificarea modalităților de utilizare a metodelor euristice pe parcursul orelor. Scopul elaborării unei astfel de fișe de observație a cuprins identificarea metodelor euristice cel mai frecvent utilizate de către cadrul didactic; modul de organizare a metodei euristice: frontal, în grup sau individual; numărul de persoane incluse în cazul lucrului în grup; aprecierea cu o notă joasă pentru un răspuns incorect; identificarea timpului de lucru a studenților pe parcursul unei activități și etapa în care metodele euristice sunt aplicate: predare, învățare sau evaluare.

Nivelurile de dezvoltare a competenței literar-lectorale în cadrul etapei de constatare a fost măsurat prin intermediul testului de evaluare 1 (Anexa 6). Proba a fost aplicată ambelor loturi din cadrul grupului experimental, Lot 1 (46 studenți) și Lot 2 (45 studenți). Indicatorii caracteristici competenței literar-lectorale au stat la baza elaborării testului de evaluare. Indicatorii vizați au fost clasificați în baza a trei niveluri de formare – minim, mediu și avansat.

Tabelul 3.4. Indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale la studenți

MINIM		MEDIU		AVANSAT	
A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2
<b>1. Cunoașterea operelor și autorilor</b>					
Cunoaște principalele opere fără a identifica autorii		Cunoaște principalele titluri de opere și autorii acestora (pentru fiecare perioadă)		Cunoaște o gamă largă de opere și autori	
<b>2. Relația titlu – conținut</b>					
Numește titlul operei fără a relaționa cu conținutul textului		Găsește relația dintre titlu și mesajul operei		Identifică și argumentează relația dintre titlu și mesajul operei	

<b>3. Identificarea personajelor</b>		
Identifică cu greu și poate confunda personajele cu alte nume proprii	Identifică personajele, caracterizându-le parțial	Cunoaște toate personajele din opera citită și le poate caracteriza pe fiecare
<b>4. Identificarea temei/temelor abordate</b>		
Identifică tema în opere cu un nivel lingvistic elementar	Identifică tema principală și temele secundare abordate în operă	Identifică tema principală și cele secundare venind cu propriile argumente și viziuni
<b>5. Recunoașterea timpului și spațiului operei</b>		
Nu recunoaște timpul și spațiul operei	Recunoaște timpul și spațiul operei	Recunoaște timpul și spațiul operei argumentând alegerea autorului
<b>6. Formularea întrebărilor asupra conținutului operei</b>		
Formulează întrebări simple ce țin de titlu, personaje, autor	Formulează întrebări ce țin de mesaj și diferite interpretări	Formulează întrebări în legătură cu orice detaliu al operei
<b>7. Determinarea curentului literar</b>		
Nu recunoaște curentul literar al unei opere	Recunoaște cu dificultăți caracteristicile operei literare atunci când acestea sunt prezente	Recunoaște cu ușurință caracteristicile unui curent literar atunci când acestea sunt prezente
<b>8. Determinarea epocii în care a fost scrisă opera</b>		
Întâmpină dificultăți în identificarea trăsăturilor unei epoci	Identifică trăsăturile epocii din care opera face parte	Identifică și argumentează trăsăturile epocii din care opera face parte
<b>9. Apartenența operei la un curent literar</b>		
Nu identifică curentul literar al unei opere	Identifică curentul literar al unei opere cu mici dificultăți	Nu întâmpină dificultăți în clasificarea unei opere la un anumit curent literar
<b>10. Identificarea componentelor formale ale operei (structură, versificație, figuri de stil)</b>		
Percepe doar structura operei	Identifică diferite componente formale fără a pătrunde în esență	Identifică majoritatea componentelor formale argumentând motivația autorului
<b>11. Descrierea stărilor afective în timpul lecturii</b>		
Nu identifică o stare afectivă în timpul lecturii	Identifică stările resimțite în timpul lecturii fără a le putea descrie	Caracterizează cu ușurință stările resimțite în timpul lecturii

<b>12. Stabilirea conexiunii operă literară – viață reală</b>		
Încearcă să atribuie cuvintele cunoscute din operă la viața reală	Stabilește legătura între operă și viața reală	Stabilește legătura între operă și viața reală cu referință la mesajul autorului
<b>13. Prelucrarea textului</b>		
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.	Poate rezuma o gamă largă de texte faptice și de ficțiune, comentând și criticând punctele de vedere opuse și temele principale.	Poate face rezumatul unor informații din surse diferite recompunând argumentele și dările de seamă într-o prezentare coerentă a rezumatului general.
<b>14. Compararea operei cu alte opere literare</b>		
Compară cuvintele ce se repetă în diferite opere fără a putea pătrunde în esență	Abordează asemănările și deosebirile dintre opere în dependență de temă, personaje, autor, etc.	Argumentează cu ușurință asemănările și deosebirile dintre opere, prezentând exemple proprii
<b>15. Compararea curentelor literare</b>		
Nu compară curente literare	Compară curente literare în dependență de critica literară	Compară curente literare prezentând punctul de vedere propriu
<b>16. Interpretarea criticii literare</b>		
Nu interpretează critica literară	Interpretează critica literară prezentând diferite puncte de vedere ale autorilor	Interpretează critica literară prezentând puncte de vedere proprii
<b>17. Modificarea unei părți a operei/prezentarea unei continuități</b>		
Nu poate interveni cu modificări asupra operei	Modifică o parte a operei sau prezintă o continuare a acesteia	Modifică o parte a operei sau prezintă o continuare a acesteia fără a se depărta de stilul autorului
<b>18. Argumentarea mesajului operei</b>		
Identifică cu greu mesajului operei fără a argumenta	Argumentează mesajului operei fără a prezenta detalii	Argumentează mesajul principal al operei și cele secundare
<b>19. Evaluarea critică a operei citite</b>		
Spune doar dacă opera i-a plăcut sau nu	Evaluează în linii generale opera	Evaluează critic, argumentând fiecare detaliu

<b>20. Scrierea creativă</b>		
Poate scrie biografii imaginare sau poeme scurte și simple despre oameni.	Poate face în scris o analiză critică a unei cărți	Poate scrie texte descriptive și de ficțiune clare, detaliate, bine construite, într-un stil sigur, personal și firesc, pe potrivă cititorului vizat.

În acest tabel indicatorii caracteristici dezvoltării competenței literar-lectorale sunt divizați pe trei niveluri generale, conform cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: A – utilizator elementar, B – Utilizator independent și C – utilizator experimentat [11, p. 27]. Acești indicatori se bazează pe principiile CECRL, astfel încât indicatorul *Prelucrarea textului* și cel referitor la *Scrierea creativă* aparțin Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, constituind o pistă de elaborare a celorlalți indicatori incluși în acest tabel.

Corelația între indicatori și cele trei niveluri este justificată de specificul competenței literar-lectorale și mai puțin a celei lingvistice. Astfel, în vederea interpretării rezultatelor, studenții vor fi clasați în trei categorii după cum urmează: *minim, mediu și avansat*.

În acest context menționăm că în cadrul Testului 1 au fost propuși 6 itemi pe baza unui fragment dintr-o operă literară, dintre aceștia, 2 itemi referitor la categoria cunoaștere, 2 itemi la categoria aplicare și 2 itemi la integrare.

Repartizarea egală în ceea ce privește raportul acestor trei componente nu se reflectă însă și în punctaj, acesta din urmă fiind direct proporțional cu complexitatea categoriei, testul cuprinzând un punctaj maxim de 27 puncte.

Astfel, pentru cunoaștere studentului i se atribuie maxim 5 p., pentru cele două întrebări a câte 2 și, respectiv, 3 puncte. Următorul nivel, cel de aplicare, cuprinde două întrebări a câte 5 puncte fiecare, astfel această componentă are în total 10 puncte. Pentru categoria integrare, cea mai complexă, studentului i se atribuie maxim 12 puncte; dintre care 5 pentru întrebarea numărul 1 și 7 puncte pentru cea de-a doua din această categorie.

Pentru reprezentarea celor 3 niveluri de formare și dezvoltare a competenței literar-lectorale sunt stabilite următoarele aspecte: nivelul minim - 0-10 puncte, mediu - 11-20 puncte, avansat - 21-27 puncte. La etapa de constatare, studenții au fost supuși testului în cadrul cursului *Istoria literaturii franceze*, unde li s-a atribuit o notă conform baremului de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale.



Tabelul 3.5. Metodologia de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale pentru Testul 1

<b>Cunoaștere și înțelegere</b>		<b>5p.</b>	
Quel est le titre de l'œuvre dont ce fragment fait partie ?		2p.	
Identifiez le thème principal et les thèmes secondaires du fragment.		3p.	
<b>Aplicare</b>		<b>10p.</b>	
Comparez le mouvement littéraire de l'œuvre avec d'autres mouvements de la même période.		5p.	
Trouvez des ressemblances entre l'œuvre visée et d'autres œuvres de la littérature française de la même période.		5p.	
<b>Integrare</b>		<b>12p.</b>	
Quel est le message du fragment lu ?		5p.	
Argumentez quelles sont les caractéristiques du mouvement littéraire de l'œuvre qui se reflètent dans ce fragment ?		7p.	
<b>Punctaj maxim</b>		<b>27p.</b>	
<b>Nivel</b>	<b>Minim/Cunoaștere</b>	<b>Mediu/Aplicare</b>	<b>Avansat/Integrare</b>
Barem de evaluare	0-10 puncte	11-20 puncte	21-27 puncte
Raportul punctaj: nota	0 p. – nota 1 1-3 p. – nota 2 4-6 p. – nota 3 7-8 p. – nota 4 9-10 p. – nota 5	11-13 p. – nota 6 14-16 p. – nota 7 17-20 p. – nota 8	21-24 p. – nota 9 25-27 p. – nota 10

În Tabelul 3.5. este reflectat baremul de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale. Astfel, din 27 de puncte maxim, nivelul minim se încadrează între 0-10 puncte, pentru nivelul mediu, studentul acumulează între 11-20 puncte și ultimul nivel, cel avansat, necesită între 21-27 puncte.

De asemenea, în Tabelul 3.5. sunt reflectate și notele ce ar putea fi acumulate de către studenți. Astfel, pentru nivelul minim, studenții pot obține notele de la 1 la 5, pentru nivelul mediu, de la 6 la 7 și nivelul avansat cuprinde notele 9 și 10. Notele servesc drept apreciere pentru studenți, nivelele servesc drept puncte de referință pentru cercetarea efectuată.

În cele ce urmează vom identifica corespondența rezultatelor obținute cu indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale la studenți prezentați în acest capitol.

Tabelul 3.6. Corespondența itemilor testului 1 cu indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale

Itemii testului 1	Indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale	Nivel minim, mediu, avansat
<i>Quel est le titre de l'œuvre dont ce fragment fait partie ?</i>	Relația titlu-conținut	<b>Minim:</b> Numește titlul operei fără a relaționa cu conținutul textului <b>Mediu:</b> Găsește relația dintre titlu și mesajul operei <b>Avansat:</b> Identifică și argumentează relația dintre titlu și mesajul operei
<i>Identifiez le thème principal et les thèmes secondaires du fragment.</i>	Identificarea temei/temelor abordate	<b>Minim:</b> Identifică tema în opere cu un nivel lingvistic elementar <b>Mediu:</b> Identifică tema principală și temele secundare abordate în operă <b>Avansat:</b> Identifică tema principală și cele secundare venind cu propriile argumente
<i>Comparez le mouvement littéraire de l'œuvre avec d'autres mouvements de la même période.</i>	Compararea curentelor literare	<b>Minim:</b> Nu compară curente literare <b>Mediu:</b> Compară curente literare în dependență de critica literară <b>Avansat:</b> Compară curente literare prezentând argumente proprii
<i>Trouvez des ressemblances entre l'œuvre visée et d'autres œuvres de la littérature française de la même période.</i>	Compararea operei cu alte opere literare	<b>Minim:</b> Compară cuvintele ce se repetă în diferite opere fără a putea pătrunde în esență <b>Mediu:</b> Abordează asemănările și deosebirile dintre opere în dependență de temă, personaje, autor etc. <b>Avansat:</b> Argumentează cu ușurință asemănările și deosebirile dintre opere, prezentând exemple proprii
<i>Quel est le message du fragment lu ?</i>	Argumentarea mesajului operei	<b>Minim:</b> Identifică cu greu mesajului operei fără a argumenta <b>Mediu:</b> Argumentează mesajului operei fără a prezenta detalii <b>Avansat:</b> Argumentează mesajul principal al operei și cele secundare
<i>Argumentez quelles</i>	Determinarea	<b>Minim:</b> Nu recunoaște curentul literar al

<p><i>sont les caractéristiques du mouvement littéraire de l'œuvre qui se reflètent dans ce fragment ?</i></p>	<p>curentului literar</p>	<p>unei opere  <b>Mediu:</b> Recunoaște cu dificultăți caracteristicile operei literare atunci când acestea sunt prezente  <b>Avansat:</b> Recunoaște cu ușurință caracteristicile unui curent literar atunci când acestea sunt prezente</p>
--	---------------------------	--

Rezultatele testului au demonstrat că studenții nu întâmpină dificultăți la identificarea titlului operei a fragmentului propus, care este *Tristan et Iseult*. Acest aspect nu le-a creat impedimente pe motiv că ambele nume proprii se regăsesc în fragment. Rezultate mai scăzute se înregistrează la itemul 2, unde majoritatea dintre studenți au identificat tema principală a textului, nu și cele secundare.

Pentru a evalua capacitatea de aplicare, studenții au trebuit să identifice genul literar din care opera face parte și să compare caracteristicile acestui gen cu altele din aceeași perioadă. Rezultatele arată că mulți dintre ei au identificat genul literar fără a avea însă capacitatea de a-l compara cu alte genuri.

Acest lucru ne arată că studenții dispun de cunoștințe, dar nu și de capacitatea de a analiza și a compara. Cel de-al doilea item de la componenta aplicare este asemănător cu primul, studenții fiind în situația de a compara de această dată opera cu alte opere ale aceleiași perioade. Criteriile de comparație nu au fost specificate în test, acestea fiind la discreția studentului (temă, autor, gen literar etc.)

Capacitatea de integrare a fost evaluată în cadrul etapei de constatare în felul următor: prin intermediul a doi itemi. În primul, studenții au trebuit să regăsească în fragmentul propus din opera *Tristan et Iseult* caracteristicile genului literar din care opera face parte. Spre deosebire de primul item, la cel de-al doilea studenții s-au descurcat cu mici excepții. Aceștia au compus o scrisoare din partea lui Tristan pentru iubita sa, cu condiția ca aceasta să reflecte sentimentele și stările trăite de personaj în fragment.

Pe parcursul etapei de control a fost aplicat cel de-al doilea test de evaluare (Anexa 7). Testul a fost diferit spre deosebire de cel din cadrul etapei de constatare, fiind cu o dificultate mai ridicată, dar care a încercat să corespundă aceluiași principii în ceea ce privește structura și sensul celui din etapa de constatare.

Testul 2 este alcătuit din 8 itemi care asemenea Testului 1 s-au bazat pe un fragment dintr-o anumită operă studiată pe parcursul etapei de formare. Din acești 8 itemi, 3 se referă la componenta

cunoaștere, 3 itemi la componenta aplicare și 2 itemi la integrare. Prezentând o complexitate vizibil mai mare în comparație cu primul test, punctajul total în acest caz este de 55 de puncte.

Componenta cunoaștere cuprinde 9 puncte pentru 3 întrebări a câte 3, 4 și respectiv 2 puncte. 3 activități sunt la componenta aplicare, unde fiecare din ele este cotate cu următorul punctaj: 5, 6 și 10. 25 puncte este punctajul maxim pentru integrare, care în acest caz include 2 activități de 10 și 15 puncte.

Tabelul 3.7. Metodologia de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale

<b>Cunoaștere și înțelegere</b>		<b>9 p.</b>	
1. Qui sont les personnages du fragment ?		3 p.	
2. Identifiez la période et le mouvement littéraire du texte.		4 p.	
3. Où se passe l'action ?		2 p.	
<b>Aplicare</b>		<b>21p.</b>	
1. Le texte est un extrait du commencement ou de la fin du roman ? Quels sont vos arguments ?		5 p.	
2. Faites un résumé d'environ 100 mots.		6 p.	
3. Le fragment fait partie du roman « La princesse de Clèves », qui est considéré le « premier roman moderne et psychologique » de la littérature française. Qu'en pensez-vous, pourquoi ?		10 p.	
<b>Integrare</b>		<b>25 p.</b>	
1. Présentez une continuation du fragment (d'après votre imagination).		10 p.	
2. Associez ce texte à une autre œuvre de la littérature française où l'auteur décrit le commencement d'une relation. Racontez le fragment.		15 p.	
<b>Punctaj maxim</b>		<b>55 p.</b>	
<b>Nivel</b>	<b>Minim</b>	<b>Mediu</b>	<b>Avansat</b>
Barem de evaluare	0-20 puncte	21-41 puncte	42-55 puncte
Raportul punctaj: notă	0 p. – nota 1 1-5 p. – nota 2 6-10 p. – nota 3 11-15 p. – nota 4 16-20 p. – nota 5	21-27 p. – nota 6 28-34 p. – nota 7 35-41 p. – nota 8	42-48 p. – nota 9 49-55 p. – nota 10

Baremul de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale este diferit pentru testul 2, cele 3 niveluri fiind reprezentate în felul următor: 0-20 puncte – minim, 21-41 puncte – mediu, 42-55 – avansat, acest lucru este reflectat în tabelul 3.7.

Din cele menționate anterior rezultă că itemii testelor de control sunt în legătură directă cu indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale. Din aceste considerente în tabelul următor reflectăm corespondența dintre itemii testului 2 aplicat la etapa de control și indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale.

Tabelul 3.8. Corespondența itemilor testului 2 cu indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale

<b>Itemii testului 2</b>	<b>Indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale</b>	<b>Nivel minim, mediu, avansat</b>
<i>Qui sont les personnages du fragment ?</i>	Identificarea personajelor	<b>Minim:</b> Identifică cu greu și poate confunda personajele cu alte nume proprii <b>Mediu:</b> Identifică personajele <b>Avansat:</b> Cunoaște toate personajele din opera citită și le poate caracteriza pe fiecare
<i>Identifiez la période et le mouvement littéraire du texte.</i>	Determinarea epocii în care a fost scrisă opera  Aparența operei la un curent literar	<b>Minim:</b> Întâmpină dificultăți în identificarea trăsăturilor unei epoci <b>Mediu:</b> Identifică trăsăturile epocii din care face parte opera <b>Avansat:</b> Identifică și argumentează trăsăturile epocii din care face parte opera <b>Minim:</b> Nu identifică curentul literar al unei opere <b>Mediu:</b> Identifică curentul literar al unei opere cu mici dificultăți <b>Avansat:</b> Nu întâmpină dificultăți în clasificarea unei opere la un anumit curent literar
<i>Où se passe l'action ?</i>	Recunoașterea timpului și spațiului operei	<b>Minim:</b> Nu recunoaște timpul și spațiul operei <b>Mediu:</b> Recunoaște timpul și spațiul operei <b>Avansat:</b> Recunoaște timpul și spațiul operei argumentând alegerea autorului
<i>Le texte est un extrait du commencement ou de la fin du roman ? Quels sont vos arguments ?</i>	Evaluarea critică a operei citite	<b>Minim:</b> Spune doar dacă opera i-a plăcut sau nu <b>Mediu:</b> Evaluează în linii generale opera <b>Avansat:</b> Evaluează critic, argumentând fiecare detaliu
<i>Faites un résumé d'environ 100</i>	Prelucrarea textului	<b>Minim:</b> Poate extrage și reproduce cuvinte și fraze sau mici enunțuri dintr-un text scurt ce

<i>mots.</i>		<p>rămâne în cadrul competenței sale și al experienței sale limitate.</p> <p><b>Mediu:</b> Poate rezuma o gamă largă de texte factice și de ficțiune, comentând și criticând punctele de vedere opuse și teme principale.</p> <p><b>Avansat:</b> Poate face rezumatul unor informații din surse diferite recompunând argumentele și dările de seamă într-o prezentare coerentă a rezumatului general.</p>
<i>Le fragment fait partie du roman « La princesse de Clèves », qui est considéré le « premier roman moderne et psychologique » de la littérature française. Qu'en pensez-vous, pourquoi ?</i>	Interpretarea criticii literare	<p><b>Minim:</b> Nu interpretează critica literară</p> <p><b>Mediu:</b> Interpretează critica literară prezentând diferite puncte de vedere ale autorilor</p> <p><b>Avansat:</b> Interpretează critica literară prezentând puncte de vedere proprii</p>
<i>Présentez une continuation du fragment (d'après votre imagination).</i>	Modificarea unei părți a operei/prezentarea unei continuități	<p><b>Minim:</b> Nu poate interveni cu modificări asupra operei</p> <p><b>Mediu:</b> Modifică o parte a operei sau prezintă o continuare a acesteia</p> <p><b>Avansat:</b> Modifică o parte a operei sau prezintă o continuare a acesteia fără a se depărta de stilul autorului</p>
<i>Associez ce texte à une autre œuvre de la littérature française où l'auteur décrit le commencement d'une relation. Racontez le fragment.</i>	Compararea operei cu alte opere literare	<p><b>Minim:</b> Compară cuvintele ce se repetă în diferite opere fără a putea pătrunde în esență</p> <p><b>Mediu:</b> Abordează asemănările și deosebirile dintre opere în dependență de temă, personaje, autor etc.</p> <p><b>Avansat:</b> Argumentează cu ușurință asemănările și deosebirile dintre opere, prezentând exemple proprii</p>

Pe parcursul **etapei de formare** am elaborat o fișă de observație pentru CDU. Scopul acestei fișe a fost de identifica condițiile metodologice de utilizare a strategiilor euristice. Primul item a ținut să identifice metodele euristice folosite de către CDU. Am realizat că există o serie de metode care sunt cel mai des aplicate, concluzie la care am ajuns și pe parcursul etapei de

constatare, în aplicarea *Chestionarului de evaluare a gradului de utilizare a metodelor euristice în activitatea de predare*. Această concluzie fiind pozitivă și negativă, în același timp. Pozitivă din considerentul că există metode euristice care sunt folosite de către CDU, însă numărul acestora este foarte restrâns, ceea ce reprezintă partea negativă a acestei abordări. Printre metodele euristice cele mai des întâlnite sunt brainstorming-ul și conversația euristică, ceea ce ne permite să afirmăm că aceste metode sunt suprasolicitate în comparație cu altele care sunt cunoscute, dar nu sunt folosite.

Cel de-al doilea item a identificat modul de organizare a metodelor euristice: frontal, în grup, individual. Astfel, de cele mai multe ori, modul de organizare este frontal sau în grup. O explicație în acest sens constă în faptul că cele mai des folosite metode sunt brainstorming-ul și conversația euristică. Activitatea individuală de descoperire rămâne a fi un aspect ignorat.

Al treilea item a avut funcția de a stabili modalitatea de lucru în grup, ce preferă CDU drept număr al studenților în grup. S-a constatat că numărul de studenți în grup în majoritatea cazurilor este de 3 persoane și mai rar, de 4 persoane. Acest lucru denotă faptul că CDU optează pentru grupurile nici mari, nici mici, ceea ce este marcat de numărul de studenți în grupa academică.

În cazul unui răspuns greșit în descoperirea proprie, studentul apreciat sau nu cu o notă mică a reprezentat o altă latură supusă cercetării. În acest caz, există anumite impedimente de a formula o concluzie generală. La prima vedere, studenții, care au oferit pe parcursul lecției răspunsuri mai puțin aproape de adevăr, nu au fost apreciați cu o notă mică, dar nici cu o notă mare. Ceea ce denotă faptul că studenții care ofereau răspunsuri greșite în cadrul conversației euristice nu erau conduși spre răspunsul adevărat, dar erau ignorați, oferindu-se posibilitatea altor studenți să vorbească.

Am ținut să observăm de asemenea pe parcursul orelor dacă CDU indică timpul de lucru de care dispun studenții pentru realizarea sarcinii. Această imagine studiată derivă din abordarea teoretică a lucrării, unde conform mai multor autori, timpul reprezintă o dificultate, din considerentul că metodele euristice solicită mult timp. În majoritatea cazurilor timpul este indicat de la început, cu mici excepții, unde studenții reușeau să se încadreze. În cazul în care studenții nu reușeau să realizeze sarcina, CDU propuneau câteva minute suplimentare.

Ultimul item al fișei de observație a avut trei variante și anume în ce caz metodele euristice sunt folosite: în predare, în stimularea învățării sau în evaluare. Pe parcursul orelor asistate metodele euristice n-au fost folosite în evaluare, puțin în predare și în cele mai dese cazuri în stimularea învățării.

Tot pe parcursul etapei de formare a fost aplicată fișa de observație pentru studenți. Scopul fișei este identificarea particularităților comportamentale ale studenților în cadrul utilizării

metodelor euristice de către cadrul didactic universitar. Fișa conține, pe lângă informația generală (data completării, profesor, disciplină, anul de studii, numărul de studenți și numele studentului), nouă itemi ce țin de comportamentul studentului care au patru variante de caracterizare: niciodată, rar, deseori și întotdeauna. Rezultatele acestei observații țin de mai mulți factori, cum ar fi: anul de studii, nivelul lingvistic al fiecărui student și modalitatea de lucru. În conformitate cu acești factori, putem afirma următoarele:

a) Pentru itemul numărul 1, dacă ezită studentul să se implice în activități de descoperire, putem afirma ca majoritatea ezită să se implice la etapele inițiale de formare și anume pe parcursul anului I de studii. Pentru anii de studii superiori înțelegem că competența lingvistică nu mai este un obstacol, aceasta fiind explicația pentru care un număr mai mare nu ezită să se implice în activități de descoperire.

b) Itemul numărul 2 din fișa de observație pentru studenți a scos în evidență faptul că există studenți ce întâmpină dificultăți în găsirea unui răspuns. Un număr mic de studenți nu înțeleg ce urmează să efectueze, lucru confirmat prin starea de agitație sau lipsa totală de interes.

c) Cel de-al treilea item vine în continuarea celui de-al doilea și ține să identifice dacă studenții exprimă neputința față de realizarea sarcinii propuse. Doar pentru câțiva studenți fișele de observație completate exprimă frontal neputința în ceea ce privește imposibilitatea de a realiza sarcina ce i s-a propus.

d) Al patrulea item este în legătură directă cu itemul referitor la timp din fișa de observație pentru CDU. Așa cum am menționat anterior, există cazuri când studenții nu se încadrează în timpul propus de profesor, ceea ce duce la solicitarea, din partea studentului, a unui timp suplimentar.

e) Mulți studenți ezită să se implice în activități de descoperire din cauza dificultăților de ordin lingvistic, aceasta fiind concluzia pentru itemul 5 al fișei de observație. Este de la sine înțeles faptul că acest lucru se observă îndeosebi la anul I de studii și se diminuează în evoluție.

f) Itemul 6 vine să completeze imaginea creată a contextului dat cu faptul că aproximativ un sfert din fiecare grupă academică este reprezentată de studenți ce nu participă activ în cadrul lucrului în grup. După părerea noastră, acest factor nu este influențat de metodele euristice folosite de către CDU, ci de alți factori individuali.

g) Adresarea întrebărilor referitor la tema studiată reflectă gradul de interes al studenților (aspect relevat în itemul 7).

h) Puțini studenți intervin cu completări pe parcursul orei. Considerăm acest aspect important din motiv că fiecare temă este în legătură directă cu cea anterioară. Determinarea



legăturii dintre acestea ar trebui să-i revină în totalitate studentului, pentru a-i oferi posibilitatea de a reflecta în cadrul descoperirii prin analogie.

i) Ultimul item a scoc în evidență faptul că un număr redus de studenți exprimă indiferență în ceea ce privește sarcina propusă. Și de această dată menționăm că indiferența observată nu se datorează metodelor euristice, așa cum această predomină și în celelalte tipuri de metode.

În cadrul **etapei de formare**, în anul de studii 2013-2014, au fost organizate seminare cu profesorii incluși în grupul experimental al cercetării, scopul fiind convingerea epistemologică pentru abordarea strategiilor euristice în formarea diferitor competențe de limbă franceză și aplicarea lor privind acțiunea de învățare prin descoperire. În cadrul seminarelor, ședințelor de catedră are loc schimbul de experiențe, o evaluare critică a procesului de predare-învățare-evaluare.

Tabelul 3.9. Planul activităților privind optimizarea explorării strategiilor euristice la ora de limbă străină

<b>Perioada</b>	<b>Tematica activităților</b>	<b>Forma de organizare</b>
Sem. I	<i>Structura conceptuală a strategiilor euristice</i>	Seminar
Sem. I	<i>La prose classique, entre vie et roman (Proza clasică între viață și roman)</i>	Lecție publică
Sem. II	<i>Valoarea aplicativă a strategiilor euristice</i>	Seminar
Sem. II	<i>Le classicisme – courant principal de la littérature au XVII<sup>e</sup> siècle</i>	Lecție publică

În discursul teoretic, în cadrul seminarului *Structura conceptuală a strategiilor euristice* a fost reflectată poziția savanților privind abordarea euristică a învățării. Lecția publică a fost discutată în cadrul ședinței de catedră, fiind evaluată din perspectiva strategiilor euristice. Au fost expuse puncte de vedere asupra utilizării strategiilor euristice, unii profesori fiind parțial rezervați din considerentul timpului acordat altor modalități de predare-învățare în raport cu predarea clasică.

Tabelul 3.10. Tematica seminarului *Structura conceptuală a strategiilor euristice*

<b>Scop</b>	Convingerea epistemologică pentru abordarea strategiilor euristice în formarea diferitor competențe în limba franceză
<b>Conținut</b>	Limitele conceptuale ale euristicii; Taxonomia și structura strategiilor euristice; Principiile învățării euristice.

<b>Obiective</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Să cunoască principalele abordări teoretice ale conceptului de strategie euristică;</li> <li>- Să identifice avantajele explorării strategiilor euristice;</li> <li>- Să stimuleze motivația studenților pentru implicarea acestora în activitatea de învățare.</li> </ul>
<b>Metode</b>	Exercițiul euristic, discursul.

Pe parcursul seminarului *Structura conceptuală a strategiilor euristice* au fost propuse și discutate diferite metode, care ar putea fi considerate euristice, și argumentele privind această afirmație.

Tabelul 3.11. Tematica seminarului *Valoarea aplicativă a strategiilor euristice*

<b>Scop</b>	Aplicarea strategiilor euristice privind acțiunea de învățare prin descoperire
<b>Conținut</b>	Metode euristice dirijate, semi-dirijate și independente; Dezvoltarea competențelor lingvistică, sociolingvistică, pragmatică și literar-lectorale prin prisma textului literar.
<b>Obiective</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Să identifice contexte pedagogice pertinente fiecărei metode euristice;</li> <li>- Să demonstreze funcționalitatea metodelor euristice în dezvoltarea competențelor vizate.</li> </ul>
<b>Metode</b>	Studiul de caz, problematizarea.

Din cele menționate anterior derivă faptul că rezultatele teoretice ale prezentei lucrări au fost supuse experimental în cadrul a două loturi de studenți, care au urmat cursul de *Istoria literaturii franceze*. În ambele loturi au fost încadrați studenți de la prima specialitate și specialitatea a doua. Acest lucru înseamnă o curricula specifică fiecărei specialități în parte (Anexele 8, 9 și 10). Cele menționate anterior explică faptul că studenții fiecărei specialități au urmat un program de dezvoltare a competenței literar-lectorale diferit pe care îl prezentăm în cele ce urmează:

Tabelul 3.12. Program de dezvoltare a competenței literar-lectorale a studenților, Limba și literatura franceză prima specialitate (Lot 2)

<b>ISTORIA LITERATURII FRANCEZE DE LA ORIGINE PÂNĂ ÎN SECOLUL XVI (SEM.II)</b>		
UNITĂȚI DE CURS	METODE EURISTICE	
	PRELEGERE	SEMINAR
<i>Caractéristique générale de la littérature française au Moyen Âge. Les premiers textes français.</i>	Brainstorming, Exercițiu euristic	Descoperire prin analogie
<i>Les chansons de gestes. La « Chanson de Roland » - première épopée française.</i>	Învățare prin descoperire	Studiu de caz

<i>La littérature courtoise. La poésie lyrique : les troubadours et les trouvères. « Tristan et Iseut » - mythe fondateur de la civilisation européenne.</i>	Exercițiu euristic	Descoperire prin analogie
<i>La littérature satirique et comique. Les fabliaux – des contes à rire. « Le Roman de Renart » - épopée animale.</i>	Jigsaw	Referat
<i>François Villon – vie et œuvre.</i>	Conversație euristică	Problematizare
<i>L'humanisme – esprit de l'époque de la Renaissance.</i>	Învățare prin descoperire	Autochestionare
<i>L'œuvre du « géant » Rabelais - énorme vitalité de la Renaissance.</i>	Prelegere problematizată	Problematizare
<i>L'étape pessimiste de la Renaissance : Montaigne.</i>	Exercițiu euristic	Studiu de caz
<i>Marguerite de Navarre, l'une des premières femmes de lettres françaises, la dixième des muses.</i>	Brainstorming	Conversație euristică
<i>Théâtre à la Renaissance.</i>	Prelegere dialogată	Sinectică
<i>Ronsard - Le Prince des poètes.</i>	Conversație euristică	Hartă euristică
<b>EPOCA CLASICĂ A LITERATURII FRANCEZE (SEM.I)</b>		
<i>Le classicisme – courant principal dans la littérature du XVII<sup>e</sup> siècle.</i>	Învățare prin descoperire	Referat
<i>Corneille – fondateur de la tragédie classique.</i>	Exercițiu euristic	Studiu de caz
<i>Racine – l'apogée de la tragédie.</i>	Prelegere problematizată	Exercițiu euristic
<i>Molière – le triomphe de la comédie.</i>	Jigsaw	Hartă euristică
<i>Jean de La Fontaine.</i>	Învățare prin descoperire	Brainstorming
<i>Nicolas Boileau – poète et critique français.</i>	Exercițiu euristic	Studiu de caz
<i>La prose classique, entre vie et roman.</i>	Exercițiu euristic	Hartă euristică Proiectul
<i>Madame de la Fayette - Une romancière improbable.</i>	Brainstorming	Autochestionare
<i>Madame de Sévigné – l'exceptionnelle épistolière.</i>	Învățare prin descoperire	Brainstorming
<i>Charles Perrault et ses contes.</i>	Jigsaw	Conversație euristică
<i>FÉNELON -un chrétien pédagogue.</i>	Conversație euristică	Referat
<i>Les Moralistes. La littérature d'idées.</i>	Prelegere problematizată Exercițiu euristic	Hartă euristică

Tabelul 3.13. reflectă programul de dezvoltare a competenței literar-lectorale a studenților, unde limba franceză este specialitatea a doua, ne referim aici la specialitățile *Limba și Literatura*

Română și Limba Franceză, Limba și Literatura Engleză și Limba Franceză și Pedagogie în Învățământul Primar și Limba Franceză.

În acest caz, conținuturile cursului sunt mai comprimate în comparație cu programul propus anterior, fapt remarcat și în tabelul 3.13.

Tabelul 3.13. Program de dezvoltare a competenței literar-lectorale a studenților, Limba și literatura franceză specialitatea a doua (Lot 2)

<b>ISTORIA LITERATURII FRANCEZE (SEM.I)</b>		
UNITĂȚI DE CURS	METODE EURISTICE	
	PRELEGERE	SEMINAR
<i>Le Moyen Âge – temps des mutations historiques</i>	Brainstorming, Exercițiu euristic	Studiu de caz
<i>L’humanisme – esprit de l’époque de la Renaissance. Rabelais – figure-clé de la Renaissance française. « Gargantua et Pantagruel » - encyclopédie de la réalité française.</i>	Prelegere problematizată	Hartă euristică
<i>Le classicisme – courant principal dans la littérature du XVIIe siècle.</i>	Exercițiu euristic	Hartă euristică
<i>Le siècle des Lumières comme métaphore du rationalisme.</i>	Prelegere dialogată	Studiu de caz
<i>Les mouvements littéraires du XIX<sup>e</sup> siècle.</i>	Jigsaw	Proiect
<i>La littérature française au XX<sup>e</sup> siècle.</i>	Conversație euristică	Referat
<i>Le théâtre de l’absurde. Les nouveaux classiques.</i>	Problematizare	Autochestionare
<i>La littérature française contemporaine.</i>	Prelegere problematizată	Conversație euristică

Pe parcursul etapei de formare, după cum se observă și din tabelele de mai sus, au fost aplicate diferite tipuri ale **exercițiului euristic**. Pentru o descriere de detaliu, facem apel la exemple concrete ce au fost aplicate în cadrul activității universitare.

Exercițiul euristic este o cale spre a-l conduce pe student la ceea ce urmează el să cunoască. Este bine știut faptul că studierea literaturii cuprinde mai multe aspecte cum ar fi: cunoașterea autorilor, interpretarea textelor literare, cunoașterea operelor etc. Ceea ce este caracteristic pentru exercițiul euristic este faptul că este propus înainte de a pune la dispoziția studentului informația propriu-zisă. Propunem în continuare o serie de exerciții euristice în studierea literaturii.

Următorul tip de exercițiu ce poate fi propus studenților se încadrează perfect în maniera euristică de predare, fiind aplicat la etapa când are loc trecerea de la o etapă la alta în cadrul studiului istoriei literaturii franceze.

Exercițiul euristic înglobează orientarea euristică a paradigmei actuale, deoarece studenții sunt în situația de căutare, de comparare. Din modelul elaborat (Anexa 11) se observă că studenților li se propune o listă de caracteristici, cele pe care le cunosc deja, a perioadei studiate și cele ale perioadei ce urmează a fi studiate (în cazul dat Renașterea - perioadă studiată, Clasicismul – perioadă ce urmează a fi studiată). Exercițiul include o abordare euristică, deoarece studentul este pus în situația să găsească singur caracteristicile perioadei necunoscute pe baza cunoștințelor acumulate anterior, contribuind singur la propria formare și dezvoltare.

Un alt tip de exercițiu euristic relevă alte structuri ce ar putea fi valorificate (Anexa 12). Aplicarea acestui exercițiu servește pentru student drept sursă în organizarea informației de care dispune. Acest tip de exercițiu are accent euristic prin faptul că profesorul nu oferă informația studentului, acesta din urmă găsimdu-se în situația să realizeze el însuși sarcina în vederea unei prezentări generale a perioadelor și curentelor literare franceze. Pentru realizarea acestei sarcini studentul se poate baza pe cunoștințele acumulate anterior, iar pentru o desfășurare mai rapidă, acest exercițiu poate fi propus în grup. Graficul-tabel este constituit din coloane și linii, pe verticală fiind scrise secolele, reprezentanții și operele, iar pe orizontală fiind scrise perioadele/curentele literare. Din figură observăm câteva spații libere, acestea urmând a fi completate de student; pentru o desfășurare mai simplă, termenii ce lipsesc pot fi amplasați în josul tabelului.

Spațiile din prima linie ce urmează să fie completate sunt cele mai simple, deoarece se respectă ordinea cronologică, iar secolele lipsă sunt marcate în josul tabelului. Spațiile din a doua linie urmează a fi completate cu reprezentanții lipsă, iar punctele de reper sunt operele indicate, secolul de activitate, curentul/perioada și, bineînțeles, numele scriitorilor care se regăsesc în afara tabelului. Spațiile din cel de-al treilea și ultim rând revine titlurilor de opere și aici punctele de referință sunt secolul, scriitorul și titlurile propuse spre completare.

Sarcina dată poate reveni integral studenților sau cadrul didactic se poate implica parțial în vederea soluționării dificultăților apărute. Exercițiul cu abordare euristică propus impune studentul să organizeze informația astfel încât să obțină o prezentare în linii generale a literaturii franceze, unde dezvoltarea competenței literar-lectorale își lasă amprenta.

#### **Exercițiu euristic (autori-titluri)**

Atunci când cadrul didactic ar dori să aducă la cunoștință anumite opere dintr-o anumită perioadă, în locul unei simple expuneri ar putea servi exercițiul euristic. În acest caz studentului i

se propune o listă de opere, ai căror autori sunt indicați și o serie de imagini cu ilustrațiile cărților, argumentarea răspunsului fiind o cerință indispensabilă.

Lista cu exemple de opere (sec. XIX):

Victor Hugo, *Les misérables*;

Gustave Flaubert, *Madame Bovary*;

Guy de Maupassant, *Bel-Ami*;

Emile Zola, *Germinal*;

Honoré de Balzac, *Illusions perdues*;

Stendhal, *Le Rouge et le Noir* etc.

Este de remarcat că această activitate implică mai puțin competența lingvistică, din acest motiv ea poate fi propusă și unor studenți ce au nivelul elementar, iar exercițiul poate fi propus atât în grup, cât și individual.

O altă variantă a acestui exercițiu ar putea fi înlocuirea titlurilor originale cu sinonime. Indicarea autorului ar putea fi o sursă de ajutor pentru student în găsirea răspunsului corect. Iată câteva exemple în acest sens:

*Les déplorables* (Victor Hugo) – *Les misérables*

*Les trois cavaliers* (Alexandre Dumas) – *Les trois mousquetaires*

*L'étang à Satan* (George Sand) – *La Mare au diable*

*L'apprentissage amoureux* (Gustave Flaubert) – *L'éducation sentimentale*

*Le cuir de la tristesse* (Honoré de Balzac) – *La peau de chagrin*

*L'ensommeillé de la vallée* (Arthur Rimbaud) – *Le dormeur du val*

**Exercițiu euristic (incipit).** O altă variantă a exercițiului euristic este lucrul cu incipitul, adică, cu primele fraze ale operei. Propunem în continuare o exemplificare în acest sens (Anexa 13). Conform începuturilor propuse, studenții trebuie să indice din variantele propuse genul operei, titlul și autorul. În acest mod, studenții fac cunoștință cu proza secolului XVII și anume cu genurile literare caracteristice pentru această perioadă: corespondența, autobiografia, romanul, povestea.

O alternativă a prezentei variante ar fi înlocuirea incipitului cu ultimele fraze ale operei. În multe cazuri acestea sunt reprezentative prin semnificația puternică pe care o poartă.

**Exercițiu euristic (rezumat).** Exercițiul euristic poate fi aplicat în cazul literaturii franceze sub diferite forme. Alegerea noastră s-a axat pe aspectul asocierii titlurilor operelor cu rezumatul, prin prezentarea unor argumente întemeiate din partea studenților (Anexa 14). În cadrul acestei activități ce servește drept exemplu, studenții au posibilitatea să facă cunoștință cu patru capodopere ale secolului XVIII și cu patru scriitori notorii: Voltaire, *Zadig*, Jean-Jacques

Rousseau, *Le contrat social*, Montesquieu, *Lettres persanes*, Denis Diderot, *La religieuse*. Rezolvarea acestui exercițiu se bazează pe indiciile din rezumat care se asociază cu titlul operei.

În definierea variabilelor am luat în considerare termenul renovat de CLL. Variabilele de cercetare experimentală au fost emise să reprezinte competența literar-lectorală la studenți, ele fiind măsurate datorită itemilor, care sunt incluși în Tabelul 3.14.

Tabelul 3.14. Corespondența dintre conținutul științific al termenului de CLLLF și variabilele cercetării cu itemii testului de control la etapa de constatare

COMPETENȚA LITERAR-LECTORALĂ LA STUDENȚI	Conținutul științific al CLLLS	Variabilele cercetării	Itemii testului 1 de evaluare a CLLS
	Cunoștințe literar-artistice privind operele literare	Cunoașterea autorilor/operei	Item 1. <i>Quel est le titre de l'œuvre dont ce fragment fait partie ?</i>
	Capacități literar-lectorale de identificare a temelor și personajelor	Capacitate de identificare a temei textului literar	Item 2. <i>Identifiez le thème principal et les thèmes secondaires du fragment.</i>
	Capacități literar-lectorale de comparare a operelor și curentelor	Capacitate de a compara diferite curente literare în baza anumitor criterii	Item 3. <i>Comparez le mouvement littéraire de l'œuvre avec d'autres mouvements de la même période.</i>
	Capacități literar-lectorale de comparare a operelor și curentelor	Capacitate de a confrunta două sau mai multe opere literare în vederea găsirii asemănărilor și deosebirilor	Item 4. <i>Trouvez des ressemblances entre l'œuvre visée et d'autres œuvres de la littérature française de la même période.</i>
	Capacități literar-lectorale de interpretare a textului/operei	Capacitatea de recunoaștere a mesajului transmis de autor	Item 5. <i>Argumentez quelles sont les caractéristiques du mouvement littéraire de l'œuvre qui se reflètent dans ce fragment ?</i>
	Capacități literar-lectorale de determinare a curentului	Capacitate de argumentare a apartenenței unei opere la un curent literar	Item 6. <i>Écrivez une lettre de la part de Tristan pour Iseut en tenant compte des sentiments décrits dans le fragment.</i>

Prezentăm în cele ce urmează (Tabelul 3.15.) variabilele de cercetare în corelație cu cel de-al doilea test aplicat la etapa de control și conținutul științific al CLLLF.

Tabelul 3.15. Variabilele de cercetare experimentală în corelație cu itemii testului de control la etapa de control

COMPETENȚA LITERAR-LECTORALĂ LA STUDENȚI	Conținutul științific al CLLLS	Variabilele cercetării	Itemii testului 2 de evaluare a CLLS
	Capacități de identificare a temelor și personajelor	Capacitatea de identificare a personajelor literare	Item 1. <i>Qui sont les personnages du fragment ?</i>
	Capacități literar-lectorale de determinare a curentului	Capacitatea de atribuire a unei opere literare la un anumit curent/ perioadă	Item 2. <i>Identifiez la période et le mouvement littéraire du texte.</i>
	Capacități literar-lectorale de interpretare a textului/operei	Capacitatea de recunoaștere a locului unde are loc acțiunea	Item 3. <i>Où se passe l'action ?</i>
	Capacități literar-lectorale de interpretare a textului/operei	Capacitatea de a argumenta logica construirii unui text/unei opere literare	Item 4. <i>Argumentez si le texte est un extrait du commencement où de la fin du roman.</i>
	Capacități literar-lectorale de interpretare a textului/operei	Capacitatea de a rezuma conținutul operei/fragmentului literar	Item 5. <i>Faites un résumé d'environ 100 mots.</i>
	Cunoștințe literar-artistice privind operele literare Capacități literar-lectorale de comparare a operelor și curentelor	Cunoașterea conținuturilor operelor ale literaturii franceze Capacitatea de a asocia și compara operele/textele literare	Item 6. <i>Associez ce texte à une autre œuvre de la littérature française où l'auteur décrit le commencement d'une relation. Racontez le fragment.</i>
	Capacități literar-lectorale de interpretare a textului/operei	Capacitatea de continua o operă literară respectând conținutul inițial al autorului	Item 7. <i>Présentez une continuation du fragment (d'après votre imagination).</i>
	Capacități literar-lectorale de interpretare a textului/operei	Capacitatea de a analiza fragmentul literar	Item 8. <i>Le fragment fait partie du roman « La princesse de Clèves », qui est considéré le « premier roman moderne et psychologique » de la littérature française. Qu'en pensez-vous, pourquoi ?</i>



### 3.2. Argumente experimentale privind eficiența Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice

Cele trei etape ale experimentului sunt în strânsă corelație, datele obținute pe parcursul etapei de constatare constituie o premisă pentru obiectivarea experimentului de formare, iar ultima etapă, cea de control, constă în valorificarea rezultatelor obținute. În continuare expunem rezultatele din cadrul experimentului la etapa de constatare, de formare și de control.

**Chestionarul destinat CDU** a avut drept scop obținerea informației vizează utilizarea și explorarea metodelor euristice la cursuri. Rezultatele obținute sunt reflectate în Anexa 15. La prima întrebare, unde CDU trebuia să noteze din lista propusă trei metode euristice pe care le folosește cel mai des, 64,7 % din respondenți au optat pentru brainstorming, 88,2 % - conversația euristică, 23,5 % - harta conceptuală, 58,8 % - prelegerea problematizată, 35,3 % - autochestionarea, 23,5 % - metoda proiectului. Aceeași întrebare a putut fi completată cu o altă metodă euristică ce este folosită deseori, dar nu se regăsește în lista propusă. Doar 23,52 % din CDU au completat lista cu așa metode ca *discuția Panel*, *metoda analogiei* și *studiul de caz*, restul de 76,48 au preferat să nu completeze lista cu o altă metodă. Din cele menționate anterior derivă că *metoda euristică* este cea mai des folosită în cadrul orelor de limbă străină, fiind urmată de *brainstorming*, *prelegerea problematizată*, *autochestionarea*, *harta conceptuală* și *metoda proiectului*. Acest lucru este reprezentat grafic în figura ce urmează.

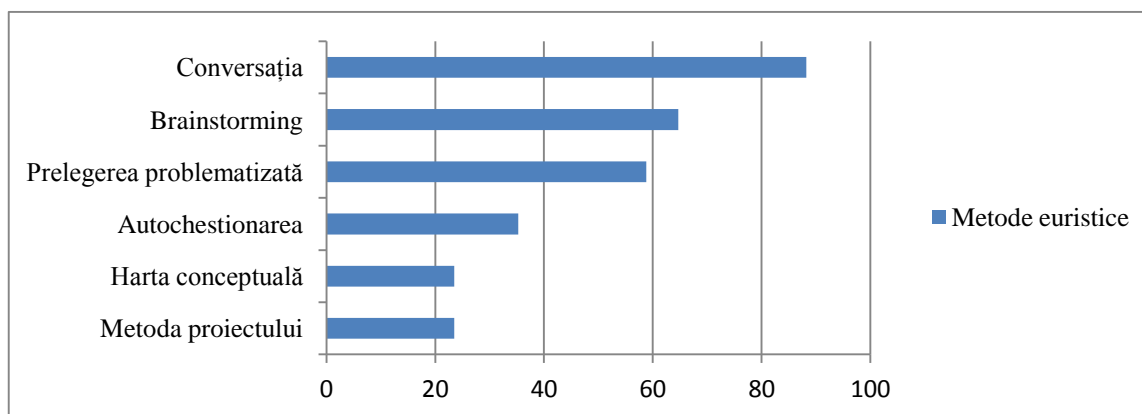


Fig. 3.1. Frecvența utilizării metodelor euristice de către CDU la etapa de constatare

Întrebarea a doua este importantă pentru cercetarea realizată, pe motiv că a ținut să identifice cât de des sunt utilizate metodele euristice în dependență de cele patru variante propuse; astfel, rezultatele sunt puțin peste mediu, înregistrându-se următoarele rezultate: 5,9 % - deloc, 52,9 % - rareori, 29,4 % - frecvent și 11,8 % - întotdeauna. Itemul 3 a scos în evidență faptul că profesorii conștientizează importanța aplicării metodelor euristice, 47 % opinează că

utilizarea metodelor euristice este obligatorie, iar 35,3 % consideră nesemnificativ acest lucru și doar 17,7 % - inutilă.

În prima parte a studiului nostru, am reliefat că există mai multe dificultăți în utilizarea metodelor euristice, de aceea am ținut să aflăm care este după părerea cadrelor didactice dificultatea cea mai des întâlnită prin intermediul itemului 4 al chestionarului, majoritatea, de 70,6 %, fiind de părerea că studenții întâmpină dificultăți de ordin lingvistic, 5,9 % de ordin psihologic și celelalte 23,5 % că studenții nu întâmpină dificultăți. Eroarea/greșeala este percepută de CDU drept *necunoaștere* în proporție de 41,2 % și *descoperire independentă a cunoașterii* – 58,8 % (item 5).

Printre avantajele enumerate în itemul 6, cele mai relevante, după părerea respondenților sunt *creativitatea* (82,3 %), *provocarea* (70,6 %), *independența* (41,2 %) și *perceperea* (29,4 %). În cazul celei de-a 7 întrebări a chestionarului: *În care din următoarele cazuri utilizați cel mai des metodele euristice?* s-au înregistrat următoarele rezultate: *în predarea noțiunilor/termenilor* – 41,2 %, *în lucrul cu textul literar* – 70,6 %, *în predarea vocabularului* – 35,3 %, *în predarea gramaticii* – 41,2 %. Un subiect demn de discuție rămâne a fi dacă metodele euristice pot fi sau nu utilizate în evaluare, rezultatele itemului 8 înregistrând păreri aproape egale, 52,9 % cred că *da* și 47,1 % cred că *nu*. Unica întrebare de tip deschis (item 9) a identificat în ce măsură CDU implică studenții în activități euristice în tema pentru acasă și cu ajutorul căror metode și tehnici. Astfel, cele mai frecvente răspunsuri au fost: *metoda proiectului, autochestionarea, role play, referatele, metodele comparative, harta conceptuală, conceptualizarea anumitor termeni, consultarea unor surse bibliografice suplimentare pentru a prezenta abordări a unor probleme discutabile, studiul de caz, problematizarea*.

**Chestionarul destinat studenților** a avut drept scop identificarea reprezentărilor studenților asupra activităților euristice. Din primul Lot (Anexa 16), la întrebarea dacă *sunt implicați în activități de descoperire proprie în cadrul orelor de limbă străină* (item 1), 82,6 % din studenți consideră că *da*, iar 17,4 % sunt de părerea că *nu*. La aceeași întrebare (Anexa 17), 64,4 % din studenții lotului II au menționat că sunt implicați în activități de descoperire, 35,6 % optând pentru un răspuns negativ. Întrebarea numărul 2 a scos în evidență faptul că majoritatea din ei ezită să se implice activ atunci când sunt implicați în procesul de descoperire proprie, 65,2 % din respondenții lotului vizat răspunzând că ezită deseori, 10,9 % răspunzând întotdeauna și 23,9 % optând pentru varianta rareori.

În cazul Lotului II, au fost înregistrate următoarele rezultate: 2,2 % pentru prima variantă, 26,7 % pentru varianta II, 53,3 % - varianta deseori și 17,8 % - întotdeauna. Cel de-al treilea item se prezintă asemenea unei continuități al celui de al doilea, unde am dorit să identificăm cauzele

implicării active a studentului în activități de descoperire, 45,7 % au ales varianta de răspuns *a – din frica de a da un răspuns greșit (item 3)*, același rezultat fiind înregistrat și pentru răspunsul *c – din frica de a fi apreciat cu o notă mică (item 3)* și doar 8,6 % din respondenți au optat pentru punctul *d – nu ezitați să vă implicați (item 3)*. Rezultate similare sunt și în cazul Lotului II, unde 64,4 % consideră că ezită să se implice în aceste tipuri de activități din frica de a fi apreciat cu o notă mică, 24,5 % din frica de a da un răspuns greșit, 6,7 % nu ezită să se implice și doar 4,4 % din frica de a fi pedepsit. A patra întrebare a chestionarului înregistrează un rezultat relevant ce ține de părerea personală a studenților în implicarea proprie în găsirea unui răspuns, *utilă* fiind considerată de 91,3 %, răspunsul negativ fiind preferat de 8,7 % din respondenți. Și în cazul Lotului II, majoritatea de 84,4 % consideră utilă implicarea proprie spre deosebire de restul 15,6 %. Răspunsurile la această întrebare vin în contradicție cu răspunsurile anterioare, pe de o parte studenții realizează că implicarea lor este utilă, dar ezită să se implice. Itemul numărul cinci înregistrează rezultate egale la cele două variante de răspuns la Lotul numărul I, 50 % din studenți fiind de părerea că *timpul alocat de către profesor este suficient (item 5)*, celelalte 50 % împărțind răspunsul contrariu. 66,6 % din studenții Lotului II sunt de părerea că timpul alocat nu este suficient, spre deosebire de restul de 33,3 %.

Rezultate importante se observă în cazul itemului 6, la care 78,3 % din studenții Lotului I consideră precum că nivelul în limba străină constituie un impediment în soluționarea sarcinii propuse și doar 21,7 % nu împart aceeași părere. Puțin mai mult de jumătate din Lotul II (60 %) pledează pentru răspunsul afirmativ și 40 % pentru cel negativ. Ultima întrebare propusă a scos în evidență faptul că studenții preferă să contribuie la găsirea unui răspuns efectuând un lucru în grup, 78,3 % fixând preferința pentru acest răspuns, celelalte variante obținând câte 10,9 %. La aceeași întrebare, 51,1 % preferă lucrul în grup, 20 % - lucrul individual, 15,6 % - frontal și 13,3 % consideră că nu sunt influențați de maniera de lucru. **Testul** în cadrul **etapei de constatare** a avut drept scop stabilirea nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale la ambele loturi incluse în experiment. În tabelul 3.16. am reprezentat frecvența fiecărei note la etapa de constatare în cadrul testului la studenții din Lotul 1. Acest lucru ne-a permis determinarea frecvenței nivelurilor minim, mediu și avansat pentru cei 46 de studenți. Constatăm astfel că majoritatea de 54,3 % se încadrează în nivelul minim, fiind urmat de 39,1 % pentru nivelul mediu și doar 6,5 % pentru nivelul avansat.

Tabelul 3.16. Nivelurile de dezvoltare a CLL (Lot1) la etapa de constatare

Notă	Frecvența	%	Nivel	%
1	0	0		
2	1	2,2 %		

3	2	4,3 %	Minim	54,3 %
4	7	15,2 %		
5	15	32,6 %		
6	7	15,2 %	Mediu	39,1 %
7	8	17,4 %		
8	3	6,5 %		
9	3	6,5 %	Avansat	6,5 %
10	0	0		

Tabelul 3.17. reflectă frecvența notelor la etapa de constatare la aplicarea testului numărul 1, la studenții Lotului 2. Scopul acestei reprezentări este același ca și pentru Lotul 1. Însă, spre deosebire de Lotul 1, majoritatea studenților se încadrează în nivelul mediu cu 55,5 %, fiind urmat de nivelul minim cu 42,2 %. O altă diferență este sesizată la nivelul avansat, care este reprezentat în cazul Lotului 2 cu un procent de 2,2.

Tabelul 3.17. Nivelurile de dezvoltare a competenței literar-lectorale (Lot2) la etapa de constatare

Notă	Frecvența	%	Nivel	%
1	0	0	Minim	42,2 %
2	2	4,4 %		
3	4	8,9 %		
4	3	6,7 %		
5	10	22,2 %		
6	14	31,1 %	Mediu	55,5 %
7	9	20 %		
8	2	4,4 %		
9	1	2,2 %	Avansat	2,2 %
10	0	0		

În figura ce urmează reprezentăm grafic diferența de nivele între cele două loturi la etapa de constatare.

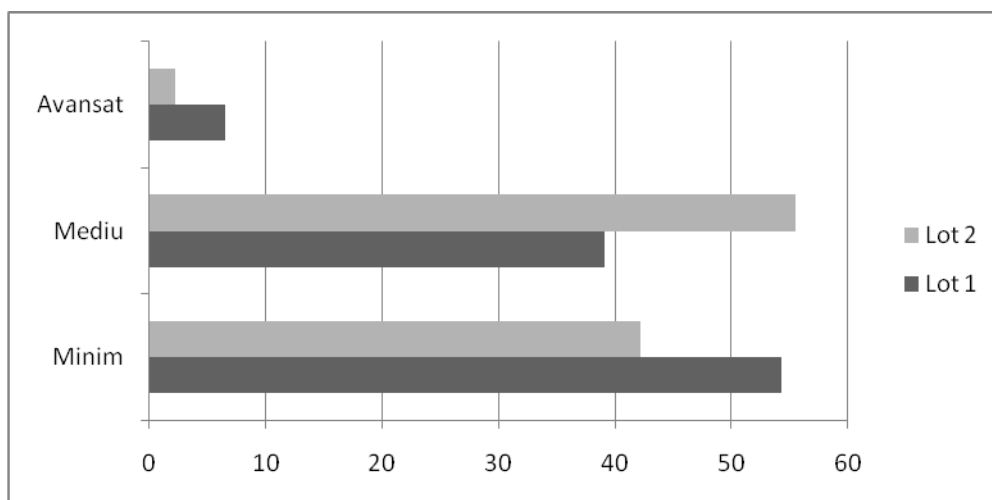


Fig. 3.2. Nivelul competenței literar-lectorale a studenților (Lot 1, Lot 2) la etapa de constatare

Pe parcursul **etapei de control**, a fost aplicat repetat chestionarul pentru studenți la ambele Loturi. Rezultatele au înregistrat modificări și au ținut să scoată în evidență schimbarea atitudinii fiecărui student ce ține de implicarea sa în procesul de predare-învățare-evaluare. Ne propunem să analizăm în continuare răspunsurile chestionarului la etapa de control (Anexele 18 și 19) în comparație cu rezultatele obținute la etapa de constatare. Astfel, la primul lot, prima întrebare nu înregistrează oscilații semnificative, unde aflăm că 87 % din respondenți sunt de părerea că *sunt implicați în activități de descoperire proprie în cadrul orelor de limbă străină* (item 1), 13 % considerând că nu. În cazul lotului II, 93,3 % optează pentru răspunsul afirmativ și doar 6,7 % pentru răspunsul negativ. Din răspunsurile la întrebarea doi aflăm că un număr mai mic de studenți ezită să se implice în astfel de activități, etapa de formare influențând atitudinea studentului și ridicarea nivelului de conștientizare a acestuia față de implicarea proprie în activități euristice. În acest caz (Lot I), 43,5 % optează pentru varianta *deseori*, 41,3 % pentru varianta *rareori* și 15,2 % *niciodată*. Respondenții lotului II, sunt de părere că ezită se implice activ rareori în proporție de 68,9 %, 24,4 % - *niciodată*, 6,7 % doar considerând că deseori ezită să se implice. Schimbarea atitudinii studentului este remarcată și în răspunsurile la cea de-a treia întrebare, unde 50 % relevă faptul că ezită *din frica de a da un răspuns greșit* (item 3), 17,4 % *din frica de a fi apreciat cu o notă mică* (item 3) și 32,6 % nu ezită.

Aceeași caracteristică este observată și la Lotul II, unde 20 % au ales varianta *a*, 4,4 % - varianta *b*, 22,2 % varianta *c* și un procent relevant de 53,4 % ultima variantă. A patra întrebare prezintă un rezultat de 100 % din Lotul I în favoarea opțiunii *Da* pentru *considerați utilă implicarea proprie în găsirea unui răspuns?* (item 4), un rezultat mai mic înregistrându-se la Lotul II, unde 95,6 % pledează pentru răspunsul afirmativ. Importantă pentru cercetare este și întrebarea a cincea din chestionar, unde la aplicarea repetată la Lotul I, 76,1 % împărtășesc ideea că  *timpul alocat de către profesor este suficient* (item 5), 23,9 % concluzionând că timpul alocat de către profesor nu este suficient. Atitudinea față de timpul alocat este percepută altfel și pentru Lotul II, 82,2 % cred că timpul este suficient. Nivelul de cunoștințe în limba străină la etapa de control nu reprezintă un impediment atât de mare în comparație cu etapa de constare, aceasta fiind concluzia din acumularea a doar 37 % (Lot I) și 46,7 % (Lot II) a unui răspuns pozitiv la întrebarea *nivelul dvs. în limba străină constituie o problemă în soluționarea sarcinii propuse?* (item 6), un răspuns negativ fiind înregistrat de 63 % (Lot I) și 53,3 % (Lot II). Ceea ce ține de preferințele studenților referitor la modul de organizare, schimbări importante nu se observă, pentru prima variantă optând 17,4 %, varianta *b*) – 67,4 %, *c*) – 4,3 % și varianta *d*) – 10,9 %. Respondenții lotului II au optat pentru lucrul individual – 15,6 %, în grup – 6,7 %, 4,4 % - frontal și 13,3 % nu au preferințe la acest capitol.

**Etapa de control** (decembrie 2014 – ianuarie 2015) a inclus de asemenea și aplicarea repetată a **chestionarului adresat CDU** în scopul identificării utilizării metodelor euristice (Anexa 20). Compararea rezultatelor între aplicarea primară și repetată a chestionarului ne va arăta dacă CDU au o viziune asupra diferitelor aspecte ce țin de cercetarea noastră. Dacă la etapa de constatare cele mai utilizate trei metode euristice au fost *conversația*, *brainstorming-ul* și *prelegerea problematizată*, în cazul etapei de control, răspunsurile au fost puțin diferite: *brainstorming* – 41,2 %, *conversația* – 64,8 %, *harta conceptuală* – 41,2 %, *prelegerea problematizată* – 47 %, *autochestionarea* – 29,4 %, *metoda proiectului* – 52,3 %, altă metodă - 11,8 %. Din cele expuse rezultă că cele trei metode cele mai des utilizate de CDU sunt *conversația*, *metoda proiectului*, *prelegerea problematizată*, fiind urmate de două metode cu același rezultat: *harta conceptuală* și *brainstorming-ul*. Reprezentăm grafic ideile menționate referitor la cele mai utilizate metode euristice în Figura 3.3.

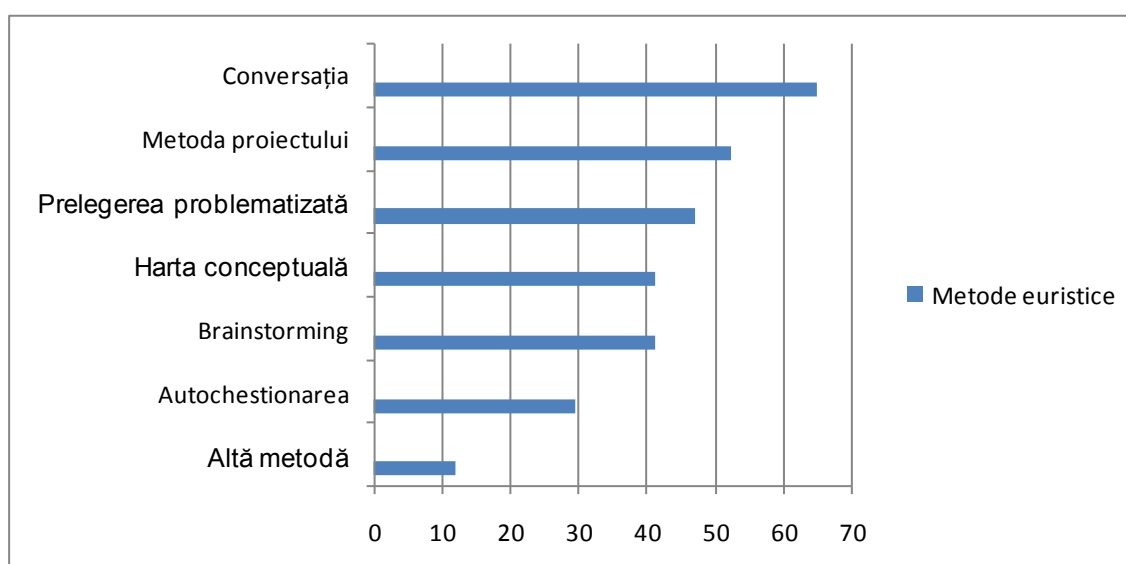


Fig. 3.3. Frecvența utilizării metodelor euristice de către CDU la etapa de control

O situație mai bună se distinge la cel de-al doilea item, unde avem un rezultat peste mediu, 23,5 % considerând că rareori folosesc metodele euristice, 58,8 % - frecvent și 17,7 % - întotdeauna. Mici abateri sunt sesizate și la întrebarea cu numărul trei, unde deja 76,5 % apreciază obligatorie utilizarea metodelor euristice, iar 23,5 % - ne semnificativă. Întrebarea: În aplicarea metodelor euristice, studenții întâmpină dificultăți (item 4), varianta a) este aleasă de 64,7 %, varianta b) de 11,8 %, varianta c) același rezultat de 23,5 % ca și în cazul aplicării primare a chestionarului. Itemul 5 cuprinde anumite schimbări semnificative, eroarea/greșeala fiind percepută de un procentaj mai mare ca descoperire independentă a cunoașterii (82,4 %) și drept necunoaștere de 17,6 %. Sunt obținute răspunsurile ce urmează la întrebarea cu numărul 6:

creativitate (70,6 %), independență (52,9 %), provocare (64,7 %), percepere (17,6 %). Întrebarea a șaptea prezintă următoarele rezultate: varianta a) – 23,5 %, varianta b) – 88,2 %, varianta c) – 23,5 %, varianta d) – 52,9 %. Un alt item care merită a fi supus analizei este cel cu numărul 8; majoritatea (94,1 %) considerând că metodele euristice pot fi folosite în cadrul evaluării. Ultima întrebare nu fixează schimbări esențiale, de aceea dorim să menționăm doar variantele suplimentare, ce nu au fost numite anterior: *metoda citirii și scrierii creative, sinectica*.

În cadrul etapei de control aplicarea testului numărul 2, ne-a permis să constatăm nivelul de dezvoltare a competenței literar-lectorale după etapa de formare. Rezultate de creștere au fost înregistrare pentru ambele loturi. În Tabelul 3.18. putem observa rezultatele obținute de studenți (Lotul 1) pe parcursul acestei etape. Constatăm aici că 15,2 % se încadrează în nivelul minim, în cel mediu încadrându-se 76 % din studenți și nivelul avansat cuprinde 8,8 % dintre studenți. Creșterea nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale se poate constata cu referință la rezultatele obținute la etapa de constatare. În comparație cu etapa de constatare, remarcăm următoarele diferențe: nivelul minim, de la 54,3 % a ajuns la 15,2; pentru nivelul mediu, observăm o creștere de la 39,1 % la 76 %, la nivelul avansat se înregistrează o creștere de 2,3 %, de la 6,5 % etapa de constatare la 8,8 %.

Tabelul 3.18. Nivelurile de dezvoltare a competenței literar-lectorale (Lot1) la etapa de control

Notă	Frecvența	%	Nivel	%
1	0	0	Minim	15,2 %
2	0	0		
3	0	0		
4	2	4,3 %		
5	5	10,9 %	Mediu	76 %
6	6	13 %		
7	15	32,6 %		
8	14	30,4 %	Avansat	8,8 %
9	3	6,5 %		
10	1	2,2 %		

Creșterea nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale pentru Lotul 1 după etapa de formare poate fi observată grafic în figura ce urmează:

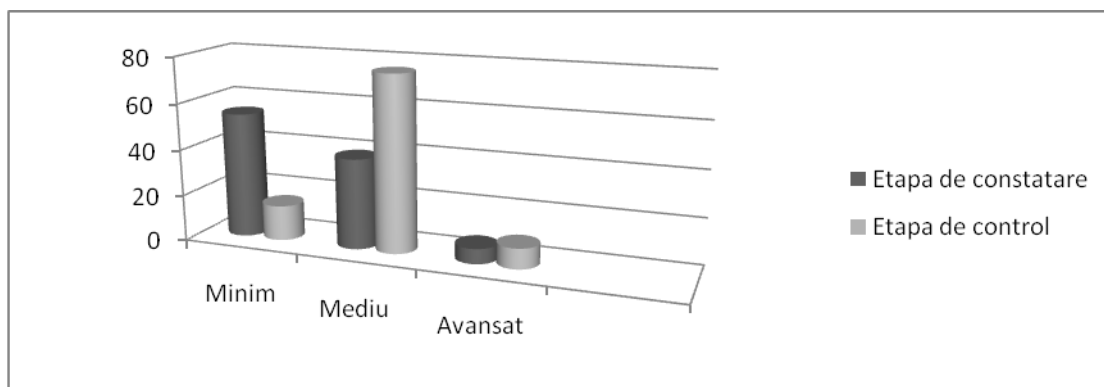


Fig. 3.4. Compararea nivelurilor minim, mediu, avansat la etapa de constatare și etapa de control (Lotul 1)

Figura de mai sus scoate în evidență trecerea preponderentă a studenților de la minim și mediu de la etapa de constatare spre nivelurile mediu și avansat la etapa de control.

În continuare ne propunem să analizăm rezultatele obținute de către studenții din Lotul 2 la etapa de control spre deosebire de etapa de constatare (Tabelul 3.19.). La nivelul minim realizăm o scădere până la 0 % de la 42,2 %; nivelul mediu înregistrează și el o scădere de 28,9 %, de la 55,5 % la 26,6 %; pentru nivelul avansat se observă o creștere semnificativă de la 2,2 % la 73,4 %.

Tabelul 3.19. Nivelurile de dezvoltare a competenței literar-lectorale (Lot2) la etapa de control

Notă	Frecvența	%	Nivel	%
1	0	0	Minim	0
2	0	0		
3	0	0		
4	0	0		
5	0	0		
6	0	0	Mediu	26,6 %
7	2	4,4 %		
8	10	22,2 %		
9	25	55,6 %	Avansat	73,4 %
10	8	17,8 %		

Compararea dintre niveluri la cele două etape pentru Lotul 2 poate fi reprezentată în figura următoare:



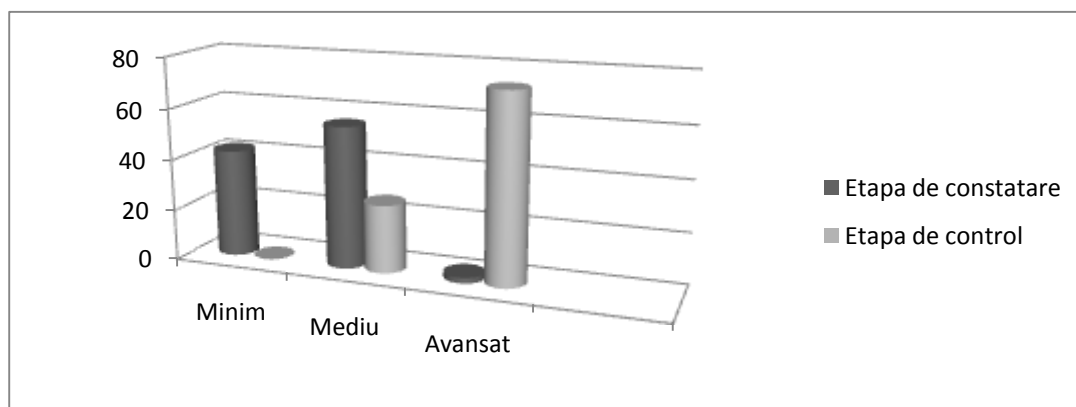


Fig. 3.5. Compararea nivelurilor minim, mediu, avansat la etapa de constatare și etapa de control (Lot 2)

Figura de mai sus scoate în evidență faptul că la studenții Lotului 2, spre deosebire de Lotul 1 se observă că majoritatea ajung, în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a competenței literar-lectorale, la nivelul avansat.

Tabelele 3.20. și 3.21. includ rezultatele acumulate de cele două loturi la etapa de constatare și control, dar de această dată nu după nivelurile studenților, ci după punctajul acumulat la fiecare item și la cele 3 componente: cunoaștere, aplicare și integrare. Această interpretare ne permite să constatăm progresele studenților pe fiecare aspect în parte. Categoria Punctaj Lot 1 (Lot 2) din tabelele vizate ne arată ce punctaj au acumulat participanții din punctajul maxim pe care ar fi putut să-l obțină.

Tabelul 3.20. Punctajul acumulat de fiecare Lot pentru fiecare item (etapa de constatare)

	TEST 1	Punctaj Lot 1	Punctaj Lot1/ total	%	Punctaj Lot2/ total	Punctaj total	%
<b>Cunoaștere</b>	Item 1	80	165/230	71,7 %	77	168/230	73 %
	Item 2	85			91		
<b>Aplicare</b>	Item 3	53	100/460	21,7 %	46	82/460	17,8 %
	Item 4	47			36		
<b>Integrare</b>	Item 5	36	266/552	48,2 %	29	261/552	47,3 %
	Item 6	230			232		

Constatăm astfel că, pentru Lotul 1, cele mai dificile s-au dovedit a fi întrebările din categoria aplicare, la care studenții s-au descurcat în proporție de 21,7 la sută. Categoria cunoaștere este cea mai bine stăpânită, unde pentru Lotul 1 se înregistrează un procent de 71,7. Aproximativ același lucru se observă și în cazul Lotului 2, procentul minim fiind la aplicare – 17,8; iar procentul maxim la cunoaștere – 73 la sută.

Tabelul 3.21. Punctajul acumulat de fiecare Lot pentru fiecare item (etapa de control)

	TEST 2	Punctaj Lot 1	Punctaj Lot1/ total	%	Punctaj Lot2/ total	Punctaj total	%
<b>Cunoaștere</b>	Item 1	138	297/405	73,3 %	133	341/405	84,2 %
	Item 2	91			125		
	Item 3	68			83		
<b>Aplicare</b>	Item 4	107	481/945	50,9 %	151	700/945	74 %
	Item 5	115			191		
	Item 6	259			358		
<b>Integrare</b>	Item 7	305	645/1125	57,3 %	388	919/1125	81,7 %
	Item 8	340			531		

Din datele înregistrate în tabelul 3.21. putem formula următoarele concluzii: la etapa de control, rezultatele sunt diferite pentru cele două loturi în ceea ce privește punctajul acumulat la test. Constatăm că Lotul 1 obține un rezultat de 73,3 % pentru cunoaștere, 50,9 – aplicare și doar 57,3 % pentru integrare. Lotul 2 capătă rezultate diferite, mult mai bune în special la categoria integrare, unde avem un procent de 81,7.

Figura 3.6. reprezintă grafic procentajul acumulat de Lotul 1 și Lotul 2 la cunoaștere, aplicare și integrare. Se observă astfel la etapa de constatare că nu există diferențe substanțiale între cele două loturi.

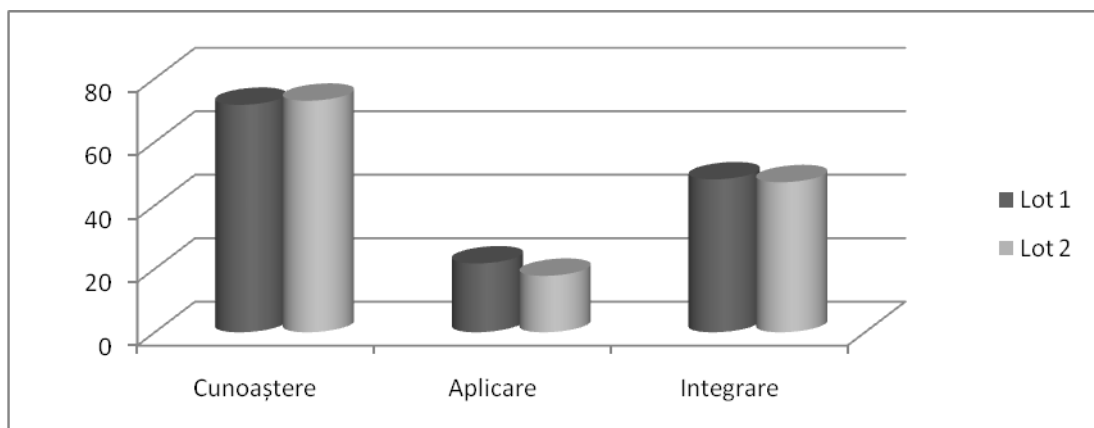


Fig. 3.6. Procentajul punctelor acumulate din punctajul maxim (Lotul 1, Lotul 2) la etapa de constatare

Dacă în cazul etapei de constatare nu observăm o diferență masivă între Lotul 1 și Lotul 2, nu același lucru îl putem spune la etapa de control. Din figura 3.7. vedem că la cunoaștere Lotul 2 înregistrează rezultate puțin mai mari, dar ne semnificative. O diferență importantă este sesizată la aplicare și integrare, ceea ce demonstrează o dată în plus funcționalitatea pozitivă a *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice*.

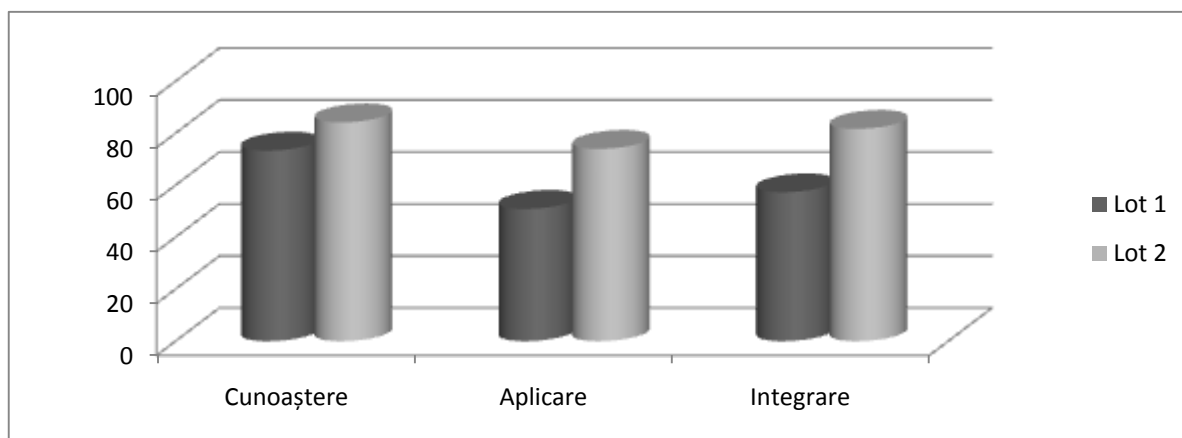


Fig. 3.7. Procentajul punctelor acumulate din punctajul maxim (Lotul 1, Lotul 2) la etapa de control  
În figura ce urmează vom reprezenta grafic diferența de nivele între cele două loturi la etapa de control.

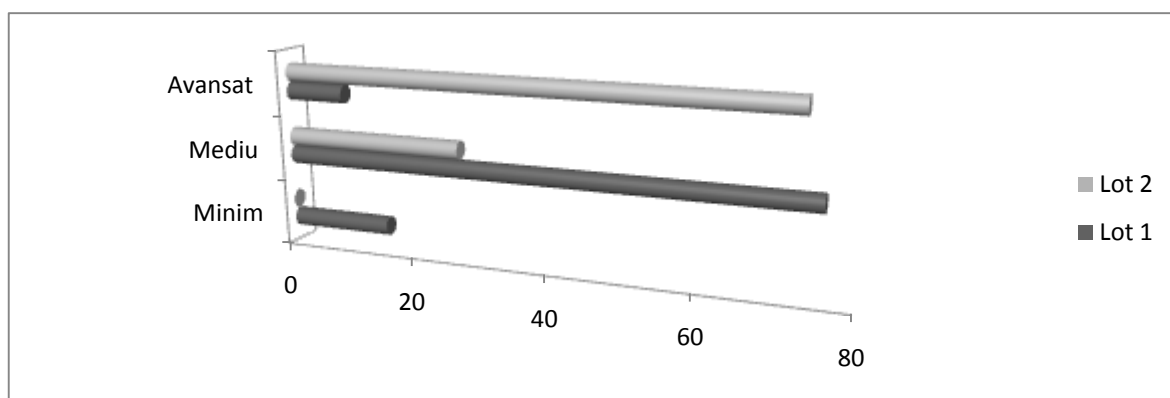


Fig. 3.8. Nivelul competenței literar-lectorale a studenților (Lot 1, Lot 2) la etapa de control

Această reprezentare grafică demonstrează că majoritatea studenților Lotului 2 se încadrează în nivelul avansat față de Lotul 1, care se regăsește în majoritate la nivelul mediu. Pentru nivelul minim nu se înregistrează o diferență remarcabilă. Concluzionăm prin afirmarea că pregătirea mai bună și obținerea unor rezultate superioare le atestăm în cazul Lotului 2, care a urmat *Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice*.

### 3.3. Concluzii la capitolul 3

1. Conceptul de *strategie euristică* este unul recent, fiind valorizat pe parcursul mai multor decenii și reflectă în mod obiectiv tendințele actuale ale didacticii moderne. Termenul de *competență literar-lectorală* este recent și reprezintă unul din rezultatele finale ale studierii literaturii, fie în cadrul orelor practice de limbă străină, fie în cadrul orelor de literatură franceză.

2. Curricula analizate la limba și literatura franceză pentru învățământul superior indică o intenție clară a restructurării strategiilor de predare a literaturii franceze, nefiind pe deplin valorificate, componenta metodologică incluzând și strategii tradiționale de predare-învățare-evaluare.

3. Dezvoltarea competenței literar-lectorale are loc pe plan evolutiv și în conformitate cu dezvoltarea altor competențe, cum ar fi competența de comunicare lingvistică prezentă în CECRL și componentele sale: competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică.

4. Actualitatea cercetării a fost reconfirmată prin realizarea experimentului. Rezultatele au arătat că strategiile euristice conduc spre un nivel mai înalt al dezvoltării competenței literar-lectorale. Valorile literar-lectorale a studenților, formate în condițiile aplicării parțiale a învățării euristice, au identificat un număr mare de subiecți cu nivel mediu al competenței literar-lectorale și un număr mic de studenți cu un nivel avansat al competenței literar-lectorale.

5. Realizarea experimentului s-a bazat pe cele trei etape distinctiv: a) *etapa de constatare*, în cadrul căreia a fost aplicat chestionarul destinat CDU, chestionarul destinat studenților, aplicarea Testului 1 în vederea stabilirii nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale; b) *etapa de formare* a cuprins formarea CDU în vederea valorificării strategiilor euristice și activitățile didactice universitare unde au fost aplicate SE; c) *etapa de control* a presupus aplicarea repetată a celor două chestionare și a Testului 2. O parte importantă pentru studiu constituind interpretarea rezultatelor.

6. În cadrul etapei de constatare, rezultatele obținute au dus la concluzia că studenții dispun de cunoștințe pe care nu le pot aplica corect, ceea ce demonstrează un grad scăzut al dezvoltării competenței literar-lectorale. În acest sens, elaborarea *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* este justificată. Rezultatele experimentale au demonstrat eficiența aplicării metodelor euristice în studierea literaturii franceze.

7. Realizarea experimentului a justificat elaborarea și explorarea *Indicatorilor de apreciere a nivelului de cunoaștere a competenței literar-lectorale la studenți* pe baza celor trei niveluri: minim, mediu și avansat, ceea ce cuprinde nivelurile prezentate de CECRL A1, A2, B1, B2, C1, C2, printre care putem menționa: *identificarea stilului autorului, prelucrarea textului, identificarea personajelor, determinarea curentului literar, determinarea epocii în care a fost scrisă opera, relația titlu – conținut, identificarea temei/temelor abordate, recunoașterea timpului și spațiului operei, rezumarea conținutului operei, compararea operei cu alte opere literare, stabilirea conexiunii operă literară – viață reală, compararea curentelor literare, interpretarea criticii literare, formularea întrebărilor asupra conținutului operei, modificarea unei părți a operei/prezentarea unei continuități, argumentarea mesajului operei, identificarea componentelor formale ale operei (structură, versificație, figuri de stil), evaluarea critică a operei citite, producerea eseele literare.*

8. Rezultatele generale ale experimentului – numărul mare de studenți ce se încadrează în nivelul avansat de dezvoltare a competenței literar-lectorale au validat concepția cercetării noastre și a *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice.*

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Abordarea euristică a didacticii universitare prin valorificarea strategiilor euristice în studierea literaturii franceze constituie o tendință actuală a optimizării procesului didactic în învățământul superior, care situează studenții în ipostaza de subiecți ai cunoașterii, ce își construiesc autonom metodologia de studiere a științei și produc noi cunoștințe științifice.

1. În conformitate cu prevederile relevante ale UNESCO și ale Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi privind importanța aptitudinii euristice ca și capacitate de a accepta noi experiențe de cunoaștere utilizând, în acest sens, limbile străine pentru a înțelege și transmite informații, **constatăm** faptul că tot mai pregnant **se impune valorizarea strategiilor euristice în studierea literaturii franceze**, opțiune metodologică justificată de: (a) centrarea pe cel ce învață, studentul devenind subiect în cadrul învățării prin descoperire; (b) reconsiderarea euristicii ca strategie prioritară în didactica universitară; (c) stimularea elaborării unor valori ca independența în învățarea prin descoperire, creativitate în percepția textului literar; (d) orientarea demersului didactic spre utilizarea eficientă a experiențelor de cunoaștere științifică a studenților etc.

**2. Premisele metodologice ale oportunității explorării strategiilor euristice în învățământul superior au fost deduse din analiza produselor curriculare universitare** la disciplinele *Istoria literaturii franceze* și *Literatura franceză* și din observații asupra procesului de învățământ universitar care **au condus la concluzia**, că, deși cadrele didactice universitare sunt orientate spre aplicarea strategiilor euristice, cunoașterea insuficientă a tipologiei și a mecanismelor de funcționare a acestora, creează impedimente în valorificarea lor deplină. Stipulate în curriculumul disciplinar la cursurile vizate în cercetare și frecvent utilizate în predarea universitară sunt doar cele mai cunoscute strategii euristice: *brainstorming-ul* și *conversația euristică*, care sunt alternate cu metode/strategii tradiționale de studiere a literaturii franceze. Cercetarea experimentală a arătat că studenții prezintă cunoaștere minimă a operelor literare franceze, dificultăți în identificarea curentelor și genurilor literare și în elaborarea comentariului literar al operei etc.

3. Strategiile euristice descrise în literatura de domeniu **au determinat clasificarea acestora în conformitate cu gradul de implicare a profesorului în procesul de predare-învățare-evaluare**: strategii euristice dirijate, strategii euristice semidirijate și strategii euristice independente. Cadrele didactice pot opta pentru anumite categorii de strategii euristice în conformitate cu obiectivele de referință și competențele proiectate în demersul didactic. Potențialul formativ al strategiilor euristice este justificat de modelul de acțiune

euristic a cadrului didactic prin aplicarea strategiilor euristice și alternarea cu alte tipuri de metode pertinente situației didactice, tehnici și procedee euristice în contextul utilizării mijloacelor de învățământ adecvate.

4. **Examinarea evoluției conceptului de competență literar-lectorală** a condus la constatarea despre imprecizia elementelor constitutive ale acesteia din perspectiva abordării euristice și **a determinat reconsiderarea semnificației științifice a competenței literar-lectorale pe care o definim** ca și un sistem de atitudini literar-estetice reprezentate prin interesul pentru cunoașterea culturii franceze, descrisă în textele/operele literare, capacități literar-lectorale de prelucrare a textului, de determinare a curentului, de identificare a temelor și personajelor, de comparare a operelor și a curentelor, de interpretare a textului/operei, de scriere creativă literară și de cunoștințe literar-artistice, estetico-literare și de lectură privind operele, curentele și personajele literare.

5. În vederea descrierii calitative a nivelurilor de formare a competenței literar-lectorale, **au fost formulați indicatorii competenței literar-lectorale** la studenți: minim, mediu și avansat, raportate la nivelurile prezentate de CECRL A1, A2, B1, B2, C1, C2. Funcționalitatea strategiilor euristice în didactica literaturii franceze este determinată de: (a) nivelul competenței lingvistice al studenților; (b) formarea cadrelor didactice universitare pentru explorarea strategiilor euristice; (c) utilizarea pertinentă a strategiilor euristice în dependență de contextul educațional; (d) alternarea strategiilor euristice cu alte strategii didactice universitare. În procesul de formare a competenței literar-lectorale a studenților, prin valorificarea strategiilor euristice, se asigură dezvoltarea eficientă a competenței de comunicare în limba franceză.

6. În cercetarea teoretică și experimentală **au fost stabilite direcțiile de soluționare a problemei cercetării**: (a) studiul aprofundat al conceptului de *strategie euristică* în contextul *tehnologiilor didactice universitare*; (b) poziționarea taxonomică în abordarea strategiilor euristice în sistemul strategiilor didactice universitare; (c) renovarea semnificației conceptului de competență literar-lectorală din perspectiva cercetării strategiilor euristice în studierea literaturii; (d) implementarea *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice*; (e) formularea unor concluzii metodologice privind utilizarea strategiilor euristice în studierea literaturii franceze. **Problema științifică soluționată în cercetare** rezidă în fundamentarea teoretică și validarea experimentală a eficienței metodologice a *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice*, orientat spre formarea, conform

indicatorilor calității, a competenței literar-lectorale în perspectiva cunoașterii științifice de către studenți a literaturii franceze.

7. A fost demonstrată științific **eficiența pedagogică a explorării strategiilor euristice** pe cele două dimensiuni epistemologică și pragmatică în cadrul *Modelului tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze*, care a facilitat corelarea aspectelor teoretice cu cele practice de studiu a literaturii franceze, alternarea diferitor tipuri de strategii euristice în cadrul prelegerilor și orelor practice, succedarea adecvată a etapelor de formare a competenței literare, respectând dezvoltarea concomitentă a celorlalte competențe în limba străină și dezvoltarea competenței literar-lectorale ca finalitate prioritară a cursului de Literatură franceză. Principiile didactice de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice au asigurat:

- (a) corelarea aspectelor teoretice cu aspectele practice în studiul literaturii franceze;
- (b) formarea competenței literar-lectorale, ca rezultat al implementării și valorificării strategiilor euristice;
- (c) alternarea celor trei tipuri de strategii euristice: dirijate, semidirijate și independente;
- (d) diversificarea modurilor de organizare: frontal, în grup și individual;
- (e) aplicarea strategiilor euristice în funcție de forma de organizare a cursurilor sau seminariilor universitare.

#### **Recomandări metodologice:**

Valorile teoretice, metodologice și experimentale ale cercetării contribuie la modernizarea studierii literaturii franceze în învățământul superior, considerente din care formulăm anumite sugestii:

a) **Autorilor manualelor de limbă franceză:** de a valorifica textul literar din perspectiva documentului autentic în vederea dezvoltării diferitor competențe conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi.

#### **b) Cadrelor didactice:**

- a aplica *Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* atât în cadrul orelor de literatură franceză, cât și în cadrul cursurilor ce presupun lucrul cu textul literar.

- a aplica strategiile euristice în vederea predării literaturii în conformitate cu *Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* și de a exclude unele metode clasice de lucru asupra textului, care au dus în timp la crearea unei imagini negative a predării literaturii în cadrul orelor de limbă franceză ca limbă străină.

- a alterna metodele euristice conform *Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* în vederea cunoașterii operelor literare, autorilor, perioadelor, curentelor, interpretării textelor și criticii literare etc.

- a dezvolta competența literar-lectuală în conformitate cu nivelurile prezentate de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi și de a o evalua conform *Indicatorilor de apreciere a nivelului de cunoaștere a competenței literar-lectorale la studenți*.

- programul de formare conform *Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* poate reprezenta o sursă de completare a conținutului curricula la disciplina *Literatura franceză/Istoria literaturii franceze*.

c) **Formatorilor de formatori** (cadre didactice)

- *Modelul tehnologic de studiere universitară a literaturii franceze prin strategii euristice* poate servi în elaborarea ghidurilor metodologice pentru formarea continuă a cadrelor didactice de limbi și literaturi străine.



## BIBLIOGRAFIE

1. Adăscăliței A. Instruire asistată la calculator. Didactică informatică. Iași: Polirom, 2007. 204 p.
2. Albulescu I. Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate. Pitești: Paralela 45, 2008. 176 p.
3. Bacoș M. Instruire interactivă. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002. 472 p.
4. Boboc I. Științele educației. Politici educaționale. Teorie și practică. București: Victor, 2004. 311 p.
5. Botoșineanu L., Haja G. Remus Z. (coordonatori). Lectură și creativitate. București: Editura Academiei Române, 2006. 370 p.
6. Bretan B. Metode de activare a studenților în cadrul prelegerilor. În: Didactica Universitară. Aplicații în domeniul disciplinelor socio-umane. Cluj-Napoca: Argonaut, 2006, p. 77-81.
7. Breaz M. Metodologia cursului practic și a activității de seminar. Metode moderne de curs practic și seminar. În: Didactica Universitară. Aplicații în domeniul disciplinelor socio-umane. Cluj-Napoca: Argonaut, 2006, p. 82-96.
8. Bruner J. S. Pentru o teorie a instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 205 p.
9. Bruner J. S. Procesul educației intelectuale. București: Editura Științifică, 1970. 112 p.
10. Bucioc L. Elevul, în centrul procesului de învățare euristic. In: Didactica, 2010, nr 9(17), p. 18-19.
11. Cadrul European de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare. Strasbourg: Diviziunea Politici Lingvistice, 2003. 204 p.
12. Cartaleanu T. Formarea competenței de lectură. În: Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: ProDidactica, 2008, p. 59-100.
13. Cartaleanu T. Competența de lectură. În: O competență-cheie: a învăța să înveți. Chișinău: ProDidactica, 2010, p. 78-102.
14. Călin M. Teoria și metateoria acțiunii educative. București: Aramis Print SRL, 2003. 208 p.
15. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
16. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Iași: Polirom, 2008. 395 p.
17. Chicu V. Valențe formative ale metodelor didactice. În: Didactica universitară: studii și experiențe. Chișinău: CEP USM, 2011. p. 108-116.

18. Cocoradă E. Introducere în teoriile învățării. Iași: Polirom, 2010. 213 p.
19. Cojocariu, V. M. Teoria și metodologia instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003. 168 p.
20. Corti M. Principiile comunicării literare. București: Univers, 1981. 211 p.
21. Cosăceanu A. Didactica limbilor străine. Reconstrucția disciplinară. București: Editura Universității din București, 2003. 198 p.
22. Cosovan O. ș. a. Evaluarea în cheia dezvoltării gândirii critice. Învățământul universitar și preuniversitar. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2005. 72 p.
23. Costea O. Didactica lecturii o abordare funcțională. Iași: Institutul European, 2006. 182 p.
24. Crețu D., Nicu A. Pedagogie și elemente de psihologie pentru formarea continuă a cadrelor didactice. Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 2004. 302 p.
25. Cristea G. Pedagogie generală. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 212 p.
26. Cucuș C. Educația. Iubire, edificare, desăvârșire. Iași: Polirom, 2008. 222 p.
27. Cucuș C. Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale. Iași: Polirom, 2000. 283 p.
28. Cucuș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 463 p.
29. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1992. 368 p.
30. Drăgoteiu I. (coordonator). Principii și metode noi în didactica literaturii și limbilor moderne. Cluj-Napoca, (nu are editură), 1989. 201 p.
31. Gavenea A. Cunoașterea prin descoperire în învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 323 p.
32. Gavrilă C., Doboș M. Receptarea textului – Noțiuni de teorie literară, limbă și comunicare. Iași: Polirom, 2010. 230 p.
33. Goia V., Drăgoteiu I. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 182 p.
34. Gostini G. Instruirea euristică prin unități didactice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 84 p.
35. Guțu V. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p.
36. Guțu V. Proiectarea cursului universitar. În: Didactica universitară: studii și experiențe. Chișinău: CEP USM, 2011. p. 117-142.
37. Guțu V. Proiectarea didactică în învățământul superior. Chișinău: CEP USM, 2007. 250 p.
38. Eftenie N. Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române. Pitești: Paralela 45, 2008. 344 p.
39. Ezechil L. Prelegeri de didactică generală. Pitești: Paralela 45, 2003. 167 p.

40. Ilașcu Y. Strategii euristice în predarea istoriei. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012, 139 p.
41. Ilie E. Didactica literaturii române. Iași: Polirom, 2008. 285 p.
42. Ionel V. Pedagogia situațiilor educative. Iași: Polirom, 2002. 180 p.
43. Ionescu M., Bocoș M. (coordonatori). Tratat de didactică modernă. Pitești: Editura Paralela 45, 2009. 455 p.
44. Ivănuș D., Pitiriciu S., Topală D.-V. Metode folosite în procesul de predare-învățare-evaluare. In: Limba română, 1999, nr 2 (44), p. 43-67.
45. Jelescu P. ș. a. Psihologie generală. Chișinău: Tipografia centrală, 2007. 160 p.
46. Jinga I., Istrati E. (coordonatori). Manual de pedagogie. București: Editura All Education, 2001. 463 p.
47. Jinga I. Structuri, strategii și performanțe în învățământ. București: Editura Academiei, 1989. 276 p.
48. Joița E. Metodologia educației, schimbări de paradigme. Iași: Institutul European, 2010. 280 p.
49. Labăr A.V. SPSS pentru științele educației. Iași: Polirom, 2008. 351 p.
50. Leahu R. Predarea textului dramatic postmodernist. Chișinău: Arc, 2009. 88 p.
51. Mara D. Strategii didactice în educația incluzivă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004. 228 p.
52. Marinescu V. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Editura Fundației României de mâine, 2002. 96 p.
53. Moraru I. Știința și filosofia creației. Fundamentele euristice ale activității de inovare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 360 p.
54. Mureșan V. Competența pedagogică în activitatea didactică și extradidactică. Timișoara: Mirton, 1997. 121 p.
55. Neacșu I. Instruire și învățare. Teorii. Modele. Strategii. București: Editura Științifică, 1990. 342 p.
56. Neacșu I. Instruire și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 281 p.
57. Neacșu I. Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. București, 2006. [http://www.unibuc.ro/uploads\\_ro/36833/Invatarea\\_academica\\_independenta.pdf](http://www.unibuc.ro/uploads_ro/36833/Invatarea_academica_independenta.pdf) (vizitat la 24.06.2011).
58. Neamțu N. Le concept de lecture méthodique en français dans le paradigme de l'éducation, UPS „Ion Creangă”, Conferință Științifică Internațională : Optimizarea procesului de predare a limbilor străine în contextul metodologiilor clasice și moderne, Chișinău: Garamont-Studio, 2012, p. 141-149.

59. Neamțu N. Enjeux des TIC dans l'exploitation du texte littéraire, UPS „Ion Creangă”, Conferință Internațională, L'essor des TIC: changement du paradigme de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, Chișinău: Garamont-Studio, 2012, p. 188-193.
60. Neamțu N. Rolul strategiilor euristice în dezvoltarea culturii profesionale a cadrului didactic, UPS „Ion Creangă”, Simpozion Științific Internațional, Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 164-166.
61. Neamțu N. Conceptul de strategie euristică în contextul actualei paradigme educaționale, UPS „Ion Creangă”, Conferința de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2012, Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului, vol.III, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 263-267.
62. Neamțu N. Demersuri metodologice în activitatea cooperativă a studenților în cadrul orelor de literatură franceză. În : Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice, vol. X, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2011, p. 130-137.
63. Neamțu N. Studiul literaturii franceze și dezvoltarea competenței de lectură la studenți. În : Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice, vol. XI, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012, p. 78-82.
64. Neamțu N. Conversația euristică – formă a dialogului educațional. UPS „Ion Creangă”. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice, vol. XII, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 52-57.
65. Neamțu N. La littérature en classe de FLE, UPS „Ion Creangă”, Conferință cu Participare Internațională, Probleme Actuale ale Lingvisticii și Glotodidacticii, Chișinău: Garamont-Studio, 2014, p. 122-127.
66. Okon W. Învățământul problematizat în școala contemporană. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 300 p.
67. Oprea C.-L. Pedagogie. Alternative metodologice interactive. București: Editura Universității din București, 2003. 352 p.
68. Oprea C.-L. Strategii didactice-interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. 316 p.
69. Parfene C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ. Iași: Polirom, 1999. 179 p.
70. Pânișoară I.-O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009. 332 p.
71. Pâslaru V. Introducere în teoria educației literar-artistice. Ediția a II-a, revăzută. București: Sigma, 2013. 198 p.

72. Polya G. Descoperirea în matematică. Euristica rezolvării problemelor. București: Editura științifică, 1971. 501 p.
73. Popa L. N., Antonesei L. (coordonator), Labăr A. V. Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom, 2009. 189 p.
74. Radu-Șchiopu A. Dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor la orele de limbă și literatură română. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013. 189 p.
75. Romiță B. I., Manolescu M. Elemente de pedagogie. București: Credis, 2006. 335 p.
76. Rădulescu, M. Șt. Contribuția lui Célestin Freinet la teoria și practica educației (teză de doctor). București: Facultatea de Sociologie, psihologie și pedagogie, 1997. 281 p.
77. Rusuleac T. Aspecte teoretice privind structura și conținutul sistemului competențelor de rezolvare a problemelor pentru clasele primare. In: Studia Universitatis, 2010, nr 5 (35), p. 64-68.
78. Sadovei L., Papuc L., Cojocaru M. Teoria și metodologia instruirii. Didactica generală. Suport de curs. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”. 110 p.
79. Salade D. (coordonator). Didactica. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. 254 p.
80. Sălăvăștru D. Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale. Iași: Polirom, 2009. 228 p.
81. Sârghie A. Lectura și stilul. Sibiu: Alma Mater, 2002. 279 p.
82. Schaub H., Karl G.Z. Dicționar de pedagogie. Iași: Polirom, 2001. 341 p.
83. Silistraru N. Vademecum în pedagogie (Pedagogia în tabele și scheme). Material didactic. Chișinău: CE USM, 2004. 167 p.
84. Silistraru N. Note de curs la pedagogie. Chișinău: CE USM, 2002. 295 p.
85. Soare A. Pro...competențe! București, 2012. <http://www.acsoare.com/2011/08/pro-competente.html> (vizitat la 12.12.2014).
86. Solcan A. Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2003. 157 p.
87. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2009. 332 p.
88. Șchiopu C. Formarea cititorului prin lecturi paralele. Chișinău, 2011. <http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1215> (vizitat la 02.02.2014).
89. Șerbănescu A. Întrebarea. Teorie și practică. Iași: Polirom, 2002. 280 p.
90. Șoitu L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European, 2001. 278 p.
91. Șoitu L., Cherciu R. D. Strategii educaționale centrate pe elev. Buzău: Alpha MDN, 2006. 313 p.
92. Tuculescu I. P. Literatura și educația. Craiova: Scrisul Românesc, (fără an). 49 p.

93. Velea N. Creativitatea – nucleul euristicii. In: Univers pedagogic, 2006, nr 1(9), p. 65-68.
94. Vințanu N. Educația Universitară. București: Aramis Print, 2001. 272 p.
95. Albert, M.-C., Souchon, M. Les textes littéraires en classe de langue. Paris : Hachette, 2000. 190 p.
96. Aschehoug F. L'apprentissage par la découverte de connaissances procédurales. In: L'année psychologique, 1992, vol.92, nr 3, p. 421-422.
97. Barthe M., Chovelon B. Le français par les textes II. Grenoble : Presses universitaire de Grenoble, 2003. 208 p.
98. Barthes R. Le plaisir du texte. Paris: Editions du Seuil, 1973. 112 p.
99. Beacco J.-C. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris: Les Éditions Didier, 2007. 307 p.
100. Berchoud M. Textes littéraires et enseignement du français FLE-S-M. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CCsQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.marieberchoud.com%2Fapp%2Fdownload%2F7904133484%2FTextes%2Blitt%25C3%25A9raires%2Bet%2Benseignement%2Bdu%2Bfran%25C3%25A7ais%2B%25283%2529.pdf%3Ft%3D1375801518&ei=vSs5VcbVIayp7AbakIG4AQ&usg=AFQjCNEntTFRzJfcV0f4ywOkdzUvikUPQ&sig2=sObpWJ JZ2\\_8Wt\\_8U9X\\_Dcw](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CCsQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.marieberchoud.com%2Fapp%2Fdownload%2F7904133484%2FTextes%2Blitt%25C3%25A9raires%2Bet%2Benseignement%2Bdu%2Bfran%25C3%25A7ais%2B%25283%2529.pdf%3Ft%3D1375801518&ei=vSs5VcbVIayp7AbakIG4AQ&usg=AFQjCNEntTFRzJfcV0f4ywOkdzUvikUPQ&sig2=sObpWJ JZ2_8Wt_8U9X_Dcw) (vizitat la 23.04.2015).
101. Bosman C., Gerard F.-M., Roegiers X. Quel avenir pour les compétences ?. Paris: De Boeck, 2000. 202 p.
102. Bouchery C., Taillandier I. Le FLE par le texte. Paris : Éditions Belin, 2009. 218 p.
103. Charmeux É. Apprendre à lire : échec à l'échec. Milan: Education, 1987. 156 p.
104. Chevrel Y. L'étudiant - chercheur en littérature. Paris: Hachette supérieur, 1992. 157 p.
105. Cicurel F. Lectures interactives en langue étrangère. Paris: Hachette, 1991. 156 p.
106. Cohen I., Mauffrey A. Vers une nouvelle pédagogie de la lecture. Paris: Armand Colin Bourrelrier, 1983. 223 p.
107. Conseil de l'Europe. Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Paris : Didier, 2001. 190 p.
108. Cornaire C., Germain C. Le point sur la lecture. Paris : Clé International, 1999. 145 p.
109. De Corte E. ș.a. Les fondements de l'action didactique. Bruxelles: De Boeck, 1990. 402 p.
110. Defays J.M., Delbard O., Hammami S. La littérature en classe de FLE. Paris: Hachette, 2014. 160 p.

111. Demianov S. Une stratégie heuristique pour l'enseignement des langues. Liège, 1990. <http://promethee.philo.ulg.ac.be/RISSHpdf/Annee1990/Articles/SDemianov.pdf> (vizitat la 24.06.2011).
112. Dewey J. Démocratie et éducation. Paris: PUF, 1990. 516 p.
113. Dubois C., Pigeaud N. Comment lancer la lecture d'une œuvre intégrale?. Pas-de-Calais: Bertrand-Lacoste, 2001. 110 p.
114. D'Hainaut L. Des fins aux objectifs: un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: Les Editions Labor, 1983. 491 p.
115. Fiévet M. La littérature en classe de FLE. Paris: CLE international, 2013. 211 p.
116. Germain C. Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris: CLE International, 1993. 351 p.
117. Hongre B. L'intelligence de l'explication de texte. Paris: Ellipses, 2005. 348 p.
118. Jouve V. La lecture. Paris: Hachette, 1993. 110 p.
119. Leter M. Théorie de l'heuristique littéraire. Paris, 1990-1991. <http://aboutleter.chez-alice.fr/pages/etexts%20ml/Ciph1.html> (vizitat la 25.07.2011).
120. Lhéréte A. La littérature étrangère en langue étrangère BO du 30 septembre 2010. Versailles, 2011. [http://www.langue-arabe.fr/IMG/pdf/Litterature\\_article\\_A\\_LHERETE.pdf](http://www.langue-arabe.fr/IMG/pdf/Litterature_article_A_LHERETE.pdf) (vizitat la 02.02.2014).
121. Morel A.-S. Modalités d'exploitation d'un texte littéraire en classe de FLE. Franche-Comté. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0CDgQFjAE&url=https%3A%2F%2Fsantaetulalia.wikispaces.com%2Ffile%2Fview%2F2%2BModa%2BExploitation%2BTx%2BLitt%25C3%25A9.ppt&ei=vCg5Vc2BLaaC7gb1y4DAAw&usg=AFQjCNGuFQskIEVffH1qpHO8L-9xbYnnVg&sig2=tYmZozAQg0LQYSTBWXMVHQ9> (vizitat la 23.04.2015).
122. Naturel M. Pour la littérature de l'extrait à l'œuvre. Paris: CLE international, 1995. 175 p.
123. Traian N., Ilie C. Tradition et modernité dans la didactique du français, langue étrangère. Oradea: Celina, 1995. 332 p.
124. Pagès A. (sous la direction). Méthodes et activités littéraires. Paris: Nathan, 2000. 336 p.
125. Pendax M. Les activités d'apprentissage en classe de langue. Paris: Hachette, 1998. 192 p.
126. Peytard J. Littérature et classe de langue. Paris: LAL, Crédif, Hatier, 1982. 239 p.
127. Planchard É. Études de pédagogie universitaire. Coimbra: Por ordem da universidade, 1956. 399 p.
128. Raseta C. Lecture analytique et lecture méthodique : quelle différence ?. Metz, 2004. [http://www.weblettrés.net/spip/article.php3?id\\_article=274](http://www.weblettrés.net/spip/article.php3?id_article=274) (vizitat la 06.11.2013).

129. Riquois E. Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. Genève, 2010. [http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Riquois%202010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf) (vизitat la 10.03.2015).
130. Sanfourche J.-P. Strategies de lecteur et competences de lecture : la contribution de la semantique textuelle a la formation des lecteurs. Poitiers, 1997. [http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Sanfourche\\_Strategies.html](http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Sanfourche_Strategies.html) (vизitat la 24.06.2011).
131. Shirley C. La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. Paris: L'Harmattan, 1999. 400 p.
132. Shrivastava G. La littérature en didactique du français langue étrangère. Thèse en master. Grenoble, 2010. 59 p.
133. Tagliante C. La classe de langue. Paris : CLE International, 2006. 199 p.
134. Vecchi G., Carmona-Magnaldi N. Faire vivre de véritables situations-problèmes. Paris : Hachette-éducation, 2002. 163 p.
135. Vlad, M. Lire des texte en français langue étrangère à l'école. Fernelmont : Proximités, 2006. 260 p.
136. Layton D. University Teaching in Transition. Edinburgh: Oliver & Boyd LTD, 1968. 161 p.
137. Orson D. Jerome Bruner: the cognitive revolution in educational theory. London: Continuum, 2008. 208 p.
138. Wittrock M.C. Learning and intruction. Berkeley: McCutchan, 1997. 650 p.
139. Авалиани Г.В. Эвристические методы в распознавании образов. Тбилиси, 1988. 75 с.
140. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань, 1994. 247 с.
141. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1981. 240 с.
142. Александров Е.А. Основы теории эвристических решений. Москва: Сов. радио, 1975. 256 с.
143. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. Москва: Сов. радио, 1979. 184 с.
144. Зарекый В. К. Евристический потенциал понятия "зона ближайшего развития". В: Вопросы психологии, 2008, н. 6, с. 13-25.
145. Пушкин В.Н. Эвристика — наука о творческом мышлении. Москва Политиздат, 1967. 207 с.



146. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: Издательство Московского университета, 2003. 416 с.
147. Хуторской А.В. Педагогические средства реализации эвристического потенциала отечественного образования. В: Педагогика, 2009, н. 9, с. 17-24.
148. Саранцев Г.И. Эвристики в школьном курсе геометрий. В: Математика в школе, 2008, н. 4, с. 28-34.
149. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография. Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. 440 с.
150. [www.padlet.com](http://www.padlet.com)
151. <http://www.google.md/url?sa=t&rct=j&q=tema%2011%20-%20strategii%20didactice&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fforum.portal.edu.ro%2Findex.php%3Fact%3DAttach%26type%3Dpost%26id%3D913554&ei=IXRYUehrhY3iBOmrgegH&usg=AFQjCNGag7cKLLIT23tcAPXBGwWOeXZ7Yg>
152. <http://dexonline.ro/definitie/euristic%C4%83>
153. <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1453964610>

## ANEXE

### Anexa 1. Glosar de termeni

**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) [11, p. 91].

**Competența euristică** - capacitatea de cercetare, de utilizare și producere de informație și cunoștințe de către profesor; gândirea critică și creativă [14, p. 182-183].

**Competențele** constituie totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să înfăptuiască anumite acțiuni [11, p. 15].

**Competența literară** este o noțiune generativă, pentru că realizează, în paralel, lectura și înglobarea achizițiilor, a regulilor implicite și a expectațiilor asupra naturii organizării textului literar [23, p. 9]

**Competența literară-lectorală** vizează un ansamblu integrat de cunoștințe literar-artistice, estetico-literare și de lectură, capacități literare-lectorale și atitudini literar-estetice, exersate în mod spontan, care permit exercitarea adecvată a activității de lectură [71, p. 39].

**Conversația euristică** este o metodă dialogală, de incitare a elevilor prin întrebări, și are la bază maieutica socratică, arta aflării adevărurilor printr-un șir de întrebări oportune puse [28, p. 292].

**Descoperirea** reprezintă o strategie complexă de predare-învățare care oferă posibilitatea ca elevii să dobândească cunoștințele și prin efort personal, independent [52, p. 64].

**Descoperirea creativă** este o metodă de învățare inventivă, cucerită prin cercetare, prin investigație, în cadrul căreia elevul, în demersul său de pregătire, creează, aduce ceva nou sub raportul ideilor [52, p. 64].

**Descoperirea deductivă** folosește raționamentele deductive care acționează de la general la particular, de la general la concretul logic, de la cunoștințe cu un grad de generalitate mare la cunoștințe cu un grad de generalitate mai restrâns [52, p. 65].

**Descoperirea didactică** este o metodă de *factură euristică* și constă în crearea condițiilor de reactualizare a experienței și a capacităților individuale, în vederea deslușirii unor noi situații-problemă [28, p. 296].

**Descoperirea inductivă** folosește raționamentele inductive care acționează de la concret la abstract, de la particular la general, de la inferior la superior, folosind comparația, analiza, sinteza, abstractizarea și generalizarea [52, p. 64].

**Euristica** este o teorie a metodelor de descoperire a unor noi cunoștințe științifice [82, p. 100]; arta de a descoperi cunoștințe noi [152]; în psihologie euristica se ocupă de formarea a noi acțiuni într-o situație excepțională [145, 219].

**Funcția euristică** reprezintă utilizarea unui instrumentar care susține un proces de cunoaștere. Astfel, taxonomiile de învățare au funcții euristice când cu ajutorul lor se descoperă noi dimensiuni de învățare și obiective de examinare neglijate [82, p. 100].

**Învățarea prin descoperire** reprezintă o modalitate de lucru prin intermediul căreia, elevii sunt puși să descopere adevărul refăcând drumul elaborării cunoștințelor prin activitate proprie, independentă [43, p. 247]; metodă de aflare a adevărului prin antrenarea elevilor în activitatea de învățare. Rezultatul apare în urma efortului propriu de cunoaștere [38, p. 282].

**Învățarea prin rezolvarea de probleme** este o variantă a *euristicii*, o modalitate de aplicare a teoriei prin descoperire [86, p. 14].

**Lectura problematizată** este condusă de anumite întrebări-problemă, adresate în prealabil de profesor, la care elevii urmează să caute în mod activ răspunsurile cuvenite [52, p. 66].

**Metoda didactică** reprezintă o serie ordonată de operații efectuate de către profesor și elevi în vederea cunoașterii adevărului de către cei din urmă și a îmbunătățirii comportamentului lor [31, p. 229].

**Metoda euristică** este un procedeu de rezolvare a problemelor prin verificări sistematice, la care se face apel atunci când nu avem la dispoziție metode de confirmare. [82, p. 100]; metoda euristică este bazată pe descoperire proprie și rezolvare de probleme [28, p. 290]; poate să fie definită drept un sistem de reguli și procedee, orientate spre atingerea unui scop, iar scopul poate să fie: a) de cercetare a creativității, b) de stimulare a creativității, c) de rezolvare creativă a problemelor (problem-solving), d) de formulare creativă a problemelor, e) de antrenament creativ etc. [53, p. 281].

**Strategiile didactice** sunt demersuri educaționale și operaționale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate și racordate la obiective și situații prin care se

crează condiții predării și generării învățării, ale schimburilor de atitudini și de conduite în contextele didactice diverse [28, p. 282]; ca metode de acțiune, care integrează un ansamblu de procedee și metode, strategiile sunt raportate la obiectivele generale și specifice ale instruirii, susținând performanțele imediate, dar și competențele necesare pe termen mediu și lung [25, p. 174]; conceptul *strategie* se referă la ansamblul de concepții, decizii, tehnici de lucru, procedee de acțiune și operații care vizează funcționalitatea, perfecționarea și modernizarea componentelor structurale ale procesului de învățământ, în acord cu obiectivele generale ale învățământului și ale educației [43, p. 198].

**Strategiile euristice** reprezintă anumite moduri de a opera spre a ajunge la adevărul căutat, anumite trasee pe care gândirea să le urmeze în travaliul ei [31, p. 32]; organizarea în permanență a activităților didactice bazate pe regula ciocnirii a cel puțin două idei, dintre care una necunoscută [40, 4]; de elaborare a cunoștințelor prin efort propriu de gândire, folosind problematizarea, descoperirea, modelarea, formularea de ipoteze, dialogul euristic, experimentul de investigare, asaltul de idei, având ca efect stimularea creativității. [151]; strategiile euristice încurajează căutarea, descoperirea pe cont propriu, prin cercetare și eroare etc. [28, p. 283].

**Chestionar de evaluare a gradului de utilizare a metodelor euristice în activitatea de predare**

Vă rugăm să completați cu răspunsurile dvs. întrebările chestionarului în vederea identificării dificultăților în ceea ce privește procesul de învățare. Chestionarul este anonim și are drept scop interpretarea datelor obținute în vederea realizării cercetării *Strategii euristice în predarea literaturii franceze*.

Gradul științific/didactic.....Stagiul de muncă (ani).....

1. Din metodele euristice enumerate mai jos, încercuiți trei metode, cel mai des folosite de dvs.

Brainstorming	Autochestionarea
Conversația	Metoda proiectului
Harta conceptuală	Altă metodă.....
Prelegerea problematizată	

2. Menționați frecvența utilizării metodelor euristice la cursul dvs.

Deloc                  Rareori                  Frecvent                  Întotdeauna

3. Utilizarea metodelor euristice în cadrul orelor de limbă străină vi se pare:

Inutilă                  Ne semnificativă                  Obligatorie

4. În aplicarea metodelor euristice, studenții întâmpină dificultăți:

- a) de ordin lingvistic
- b) de ordin psihologic
- c) nu întâmpină nici o dificultate

5. În abordarea euristică, eroarea/greșeala este percepută de dvs.:

- a) necunoaștere
- b) descoperire independentă a cunoașterii

6. Încercuiți două avantaje, care în viziunea dvs. sunt cele mai relevante în cadrul explorării euristice de către student.

- a) creativitate
- b) independență
- c) provocare
- d) percepere

7. În care din următoarele cazuri, utilizați cel mai des metodele euristice?

- a) în predarea noțiunilor/termenilor
- b) în lucrul cu textul literar
- c) în predarea vocabularului
- d) în predarea gramaticii

8. Cum credeți, în cadrul evaluării, pot fi utilizate metodele euristice?

Da                  Nu

9. Implicați studenții în activități de investigare în tema pentru acasă? Și dacă da, cu ajutorul căror metode?

---

Vă mulțumim pentru participare!

**Chestionar de evaluare a gradului de implicare a studenților în aplicarea metodelor euristice în activitatea de predare**

Vă rugăm să completați cu răspunsurile dvs. întrebările chestionarului în vederea identificării dificultăților în ceea ce privește procesul de învățare. Chestionarul este anonim și are drept scop interpretarea datelor obținute în vederea realizării studiului *Valorificarea strategiilor euristice în studierea literaturii franceze în învățământul superior*.

Anul de studii/specialitatea.....

1.Sunteți implicați în activități de descoperire proprie în cadrul orelor de limbă străină?

Da Nu

2.Atunci când sunteți implicați în procesul de descoperire proprie, ezitați să vă implicați activ:

Niciodată Rareori Deseori Întotdeauna

3.Care sunt motivele pentru care ezitați să vă implicați activ în activități de descoperire?

(Încercuiți una sau mai multe variante posibile)

- a. din frica de a da un răspuns greșit
- b. din frica de a fi pedepsit
- c. din frica de a fi notat cu o notă mică
- d. nu ezitați să vă implicați

4.Considerați utilă implicarea proprie în găsirea unui răspuns?

Da Nu

5.În cazul implicării într-o activitate de găsim a unui răspuns, timpul alocat de către profesor este suficient?

Da Nu

6.Nivelul dvs. în limba străină constituie o problemă în soluționarea sarcinii propuse?

Da Nu

7.În vederea găsimii unui răspuns în cadrul lecției, preferați:

- a. să lucrați individual
- b. în grup
- c. frontal
- d. nu există preferințe.

Vă mulțumim pentru participare!

**Anexa 4.****Fișă de observație a comportamentului studenților în utilizarea metodelor euristice**

**Scop:** Identificarea particularităților comportamentale ale studenților în cadrul utilizării metodelor euristice de către cadrul didactic

Data completării.....

Profesor.....Disciplină.....

Anul de studii al studenților.....Numărul de studenți.....

Numele, prenumele studentului.....

	<b>Descrierea comportamentului studentului</b>	<b>Niciodată</b>	<b>Rar</b>	<b>Deseori</b>	<b>Întotdeauna</b>
1.	Ezită să se implice în activități de descoperire				
2.	Întâmpină dificultăți în găsirea unui răspuns				
3.	Exprimă neputința față de realizarea sarcinii propuse				
4.	Cere timp suplimentar pentru realizarea activității				
5.	Întâmpină dificultăți de ordin lingvistic				
6.	Nu participă activ în cadrul lucrului în grup				
7.	Adresează întrebări referitor la tema studiată				
8.	Intervine cu completări				
9.	Exprimă indiferență față de sarcina propusă				

### Fișă de observație a utilizării metodelor euristice de către CDU

**Scop:** Identificarea modalităților de utilizare a metodelor euristice de către cadrul didactic universitar.

Data completării.....

Profesor.....Disciplină.....

Anul de studii al studenților.....Numărul de studenți.....

1. Metode euristice utilizate în cadrul lecției:

Dirijiate	Semidirijate	Independente
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

2. Modul de organizare a metodei euristice

Metoda.....

Frontal                      În grup                      Individual

Metoda.....

Frontal                      În grup                      Individual

Metoda.....

Frontal                      În grup                      Individual

3. În aplicarea metodei profesorul împarte grupa academică în grupuri mici de

4 persoane                      3 persoane                      2 persoane

4. În cazul unui răspuns greșit în descoperirea proprie, studentul a fost apreciat cu o notă joasă?

Da                      Nu

5. Profesorul indică la început timpul de care dispun studenții în realizarea sarcinii?

Da                      Nu

6. Metodele euristice sunt folosite:

- în predare
- în stimularea învățării
- în evaluare



**Test de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale (etapa de constatare)**

Lisez le fragment et répondez aux questions :

Tristan, immobilisé par sa blessure, gît plein de langueur, en son lit. Rien ne peut le reconforter: il n'est pas de remède qui puisse rien lui faire ou l'aider. Il désire la venue d'Iseut, il ne convoite rien d'autre: sans elle, il ne peut éprouver aucun bien. C'est pour elle qu'il vit: il languit; il attend, en son lit, dans l'espoir qu'elle viendra et qu'elle guérira son mal. Il croit que sans elle il ne vivrait plus.

Tous les jours, il va à la plage pour voir si la nef revient: nul autre désir ne lui tient au cœur. Souvent, il fait porter son lit au bord de la mer pour attendre la nef; pour voir comment est la voile. Il ne désire rien d'autre que sa venue: là est toute sa pensée, tout son désir, toute sa volonté. Le monde ne lui est plus rien, si la reine à lui ne vient.

<b>Cunoaștere și înțelegere</b>	<b>5p.</b>
Quel est le titre de l'œuvre dont ce fragment fait partie ?	2p.
Identifiez le thème principal et les thèmes secondaires du fragment.	3p.
<b>Aplicare</b>	<b>10p.</b>
Comparez le mouvement littéraire de l'œuvre avec d'autres mouvements de la même période.	5p.
Trouvez des ressemblances entre l'œuvre visée et d'autres œuvres de la littérature française de la même période.	5p.
<b>Integrare</b>	<b>12p.</b>
Argumentez quelles sont les caractéristiques du mouvement littéraire de l'œuvre qui se reflètent dans ce fragment ?	5p.
Écrivez une lettre de la part de Tristan pour Iseut en tenant compte des sentiments décrits dans le fragment.	7p.
<b>Punctaj maxim</b>	<b>27p.</b>

**Baremul de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale**

<b>Nivel</b>	<b>Minim/Cunoaștere</b>	<b>Mediu/Aplicare</b>	<b>Avansat/Integrare</b>
Barem de evaluare	0-10 puncte	11-20 puncte	21-27 puncte
Raportul punctaj: nota	0 p. – nota 1 1-3 p. – nota 2 4-6 p. – nota 3 7-8 p. – nota 4 9-10 p. – nota 5	11-13 p. – nota 6 14-16 p. – nota 7 17-20 p. – nota 8	21-24 p. – nota 9 25-27 p. – nota 10

**Test de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale (etapa de control)**

Lisez le fragment et répondez aux questions :

Monsieur de Nemours fut tellement surpris de sa beauté que, lorsqu'il fut proche d'elle, et qu'elle lui fit la révérence, il ne put s'empêcher de donner des marques de son admiration. Quand ils commencèrent à danser, il s'éleva dans la salle un murmure de louanges. Le Roi et les Reines se souvinrent qu'ils ne s'étaient jamais vus, et trouvèrent quelque chose de singulier de les voir danser ensemble sans se connaître. Ils les appelèrent quand ils eurent fini, sans leur donner le loisir de parler à personne et leur demandèrent s'ils n'avaient pas bien envie de savoir qui ils étaient, et s'ils ne s'en doutaient point.

« Pour moi, Madame, dit Monsieur de Nemours, je n'ai pas d'incertitude mais comme Madame de Clèves n'a pas les mêmes raisons pour deviner qui je suis que celles que j'ai pour la reconnaître, je voudrais bien que Votre Majesté eût la bonté de lui apprendre mon nom.

- Je crois, dit Madame la Dauphine, qu'elle le sait aussi bien que vous savez le sien.

- Je vous assure, Madame, reprit Madame de Clèves, qui paraissait un peu embarrassée, que je ne devine pas si bien que vous pensez.

- Vous devinez fort bien, répondit Madame la Dauphine ; et il y a même quelque chose d'obligeant pour Monsieur de Nemours à ne vouloir pas avouer que vous le connaissez sans l'avoir jamais vu. »

La Reine les interrompit pour faire continuer le bal ; M. de Nemours prit la Reine Dauphine. Cette princesse était d'une parfaite beauté et avait paru telle aux yeux de M. de Nemours avant qu'il allât en Flandre ; mais de tout le soir, il ne put admirer que Madame de Clèves.

(Fragment de l'œuvre « La princesse de Clèves » d'après Madame de la Fayette)

<b>Cunoaștere și înțelegere</b>	<b>9 p.</b>
1. Qui sont les personnages du fragment ?	3 p.
2. Identifiez la période et le mouvement littéraire du texte.	4 p.
3. Où se passe l'action ?	2 p.
<b>Aplicare</b>	<b>21p.</b>
1. Argumentez si le texte est un extrait du commencement où de la fin du roman.	5 p.
2. Faites un résumé d'environ 100 mots.	6 p.
3. Associez ce texte à une autre œuvre de la littérature française où l'auteur décrit le commencement d'une relation. Racontez le fragment.	10 p.
<b>Integrare</b>	<b>25 p.</b>
1. Présentez une continuation du fragment (d'après votre imagination).	10 p.
2. Le fragment fait partie du roman « La princesse de Clèves », qui est considéré le « premier roman moderne et psychologique » de la littérature française. Qu'en pensez-vous, pourquoi ?	15 p.
<b>Punctaj maxim</b>	<b>55 p.</b>

**Baremul de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței literar-lectorale**

Nivel	Minim/Cunoaștere	Mediu/Aplicare	Avansat/Integrare
Barem de evaluare	0-20 puncte	21-41 puncte	42-55 puncte
Raportul punctaj: notă	0 p. – nota 1 1-5 p. – nota 2 6-10 p. – nota 3 11-15 p. – nota 4 16-20 p. – nota 5	21-27 p. – nota 6 28-34 p. – nota 7 35-41 p. – nota 8	42-48 p. – nota 9 49-55 p. – nota 10

## Curricula Istoria literaturii franceze de la origini până în secolul XVI



Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Str. Ion Creangă, nr. 1 MD – 2069, Chișinău, Republica Moldova

<b>Denumirea programului de studii</b>	<b>Limba A/Limba și Literatura franceză</b>
<b>Ciclul</b>	<b>Ciclul I - Licența</b>
<b>Denumirea cursului</b>	<b>Istoria literaturii franceze de la origini până în secolul XVI</b>
<b>Facultatea/catedra responsabilă de curs</b>	<b>Limbi și Literaturi Străine/Limbi și Literaturi Romanice</b>
<b>Titular de curs</b>	<b>Sofronie (Neamțu) Natalia</b>
<b>Cadre didactice implicate</b>	
<b>e-mail</b>	<b>nataliasofronie2015@gmail.com</b>

Codul cursului	Număr de credite ECTS	Anul	Semestrul	Total ore	Total	
					ore de contact	ore de studiu individual
<b>S1.02.O.012</b>	<b>3</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>90</b>	<b>45</b>	<b>45</b>

**Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii**

Le cours vise à familiariser les étudiants avec les premiers textes de la littérature française en suivant la progression historique. Il permet de donner une vision générale sur les principes littéraires du Moyen Âge et de la Renaissance et de connaître les auteurs et les œuvres les plus représentatifs au Moyen Âge et à la Renaissance.

**Competențe dezvoltate în cadrul cursului**

- Connaître les principaux genres littéraires et les principes du Moyen Age et de la Renaissance ;
- Donner les caractéristiques des mouvements littéraires de la période étudiée ;
- Nommer les auteurs et les œuvres représentatifs du Moyen Age et de la Renaissance ;
- Identifier le mouvement littéraire d'un auteur de la période visée ;
- Justifier l'appartenance d'un texte à un mouvement littéraire ;
- Comparer les caractéristiques d'un mouvement littéraire avec d'autres mouvements esthétiques ;
- Apprécier l'originalité d'une création ;
- Développer les rapports interdisciplinaires entre la littérature, l'art, la vie de tous les jours.

**Finalități de studii realizate la finele cursului**

- A la fin du cours les étudiants seront capables de :
- savoir les principaux genres littéraires du Moyen Age, de la Renaissance ;
  - pouvoir apprécier le texte du point de vue des échanges complexes d'informations et de visions, de subjectivité et d'émotions, d'influence et de réactions ;
  - établir une liaison entre la littérature, l'écrivain et le milieu socioculturel ;
  - distinguer les mouvements littéraires suivant les époques.

**Precondiții**

Les étudiants doivent avoir des compétences communicatives élémentaires du niveau A2 de la langue française d'après le CECRL.

### Unități de curs

Caractéristique générale de la littérature française du Moyen Age. Les premiers textes français. Les chansons de gestes. La « Chanson de Roland » - première épopée française. La littérature courtoise. La poésie lyrique : les troubadours et les trouvères. « Tristan et Iseut » - mythe fondateur de la civilisation européenne. « Le roman de la Rose » - poème allégorique. La poésie populaire. Les fabliaux - des contes à rire. « Le Roman de Renart » - épopée animale. Le théâtre médiéval.

### Strategii de predare și învățare

**Stratégies cognitives d'apprentissage:** déduction/induction, élaboration, recherche documentaire, recombinaison, résumé ;

**Stratégies cognitives de traitement** (regrouper, mettre en ordre, faire un plan, développer ou transformer une information sous différentes formes: résumer, établir une analogie, déduire une règle, produire un message) ;

**Méthodes:** lecture sélective, démonstration, explication, la méthode Philips 6.6., le jeu de rôle etc.

### Strategii de evaluare

**L'évaluation courante :** tests, travaux de contrôle, réponses quotidiennes orales (60% de la note finale).

**L'évaluation sommative :** l'examen final (40% de la note finale).

### Bibliografie

1. Aron, Paul; Saint-Jacques, Denis; Viala, Alain. Le dictionnaire Littéraire, Paris: PUF, 2002.
2. Benac, Henri. Guides des idées littéraires, Paris: Hachette, 1998, 560 p.
3. Demageot J Histoire de la littérature française depuis ses origines jusqu'à nos jours – Paris : Hachette, 1969.
4. Larousse Anthologie de la littérature française – Paris, 1994.
5. Larousse Idées sur le roman. Textes critiques sur le roman français XII-XX siècles – Paris, 1992.

## Anexa 9. Curricula Epoca clasică a literaturii franceze



Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Str. Ion Creangă, nr. 1 MD – 2069, Chișinău, Republica Moldova

<b>Denumirea programului de studii</b>	<b>Limba A/Limba și Literatura franceză</b>
<b>Ciclul</b>	<b>Ciclul I - Licența</b>
<b>Denumirea cursului</b>	<b>Epoca clasică a literaturii franceze</b>
<b>Facultatea/catedra responsabilă de curs</b>	<b>Limbi și Literaturi Străine/Limbi și Literaturi Romanice</b>
<b>Titular de curs</b>	<b>Sofronie (Neamțu) Natalia</b>
<b>Cadre didactice implicate</b>	
<b>e-mail</b>	<b>nataliasofronie2015@gmail.com</b>

Codul cursului	Număr de credite ECTS	Anu I	Semestru I	Total ore	Total	
					ore de contact	ore de studiu individual
<b>S1.03.A.029</b>	<b>3</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>90</b>	<b>45</b>	<b>45</b>

### Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii

Présentation des œuvres, des écrivains, des pensées du XVII<sup>e</sup> siècle de la littérature française. Les mouvements littéraires du XVII<sup>e</sup> siècle : le Baroque, la Préciosité et le Classicisme.

### Competențe dezvoltate în cadrul cursului

- Connaître les principaux principes du Baroque, de la Préciosité et du Classicisme ;
- Donner les caractéristiques des mouvements littéraires visés ;
- Nommer les auteurs et les œuvres représentatifs des mouvements littéraires du XVII<sup>e</sup> siècle ;
- Identifier le mouvement littéraire d'un auteur de la période visée ;
- Justifier l'appartenance d'un texte à un mouvement littéraire ;
- Comparer les caractéristiques d'un mouvement littéraire avec d'autres mouvements esthétiques ;
- Apprécier l'originalité d'une création ;
- Développer les rapports interdisciplinaires entre la littérature, l'art, la vie de tous les jours.

### Finalități de studii realizate la finele cursului

A la fin du cours les étudiants seront capables de :

- identifier les principaux genres littéraires du Baroque, de la Préciosité et du Classicisme ;
- pouvoir apprécier le texte du point de vue des échanges complexes d'informations et de visions, de subjectivité et d'émotions, d'influence et de réactions ;
- établir une liaison entre la littérature, l'écrivain et le milieu socioculturel ;
- distinguer les mouvements littéraires suivant les époques.

### Precondiții

Les étudiants doivent avoir des compétences communicatives du niveau B1 de la langue française d'après le CECRL.

### Unități de curs

Le baroque comme un anti-mimesis. Vision du monde et imaginaire baroque. Les poètes baroques : Saint-Amant, Voiture, Th. Viau. Le roman baroque : Fénelon, Scarron, C. Bergerac. Le rococo et le maniérisme. Préciosité et burlesque. Des « salons » féministes. L'écriture précieuse. Les œuvres de la préciosité : les poèmes précieux, le roman « L'astrée » d'Honoré d'Urfé. La pensée janséniste. Le Classicisme : principes ; œuvres ; représentants.

### **Strategii de predare și învățare**

Stratégies cognitives d'apprentissage : déduction/induction, élaboration, recherche documentaire, recombinaison, résumé ;

Stratégies cognitives de traitement (regrouper, mettre en ordre, faire un plan, développer ou transformer une information sous différentes formes : résumer, établir une analogie, déduire une règle, produire un message) ;

Méthodes : lecture sélective, démonstration, explication, la méthode Philips 6.6., l'exposé, le jeu de rôle etc.

### **Strategii de evaluare**

**L'évaluation courante:** tests, travaux de contrôle, réponses quotidiennes orales (60% de la note finale).

**L'évaluation sommative :** l'examen final (40% de la note finale).

### **Bibliografie**

1. Aron, Paul; Saint-Jacques, Denis; Viala, Alain. *Le dictionnaire Littéraire*, Paris: PUF, 2002.
2. Benac, Henri. *Guides des idées littéraires*, Paris: Hachette, 1998, 560 p.
3. Demageot J *Histoire de la littérature française depuis ses origines jusqu'à nos jours* – Paris : Hachette, 1969.
4. Larousse *Anthologie de la littérature française* – Paris, 1994.
5. Larousse *Idées sur le roman. Textes critiques sur le roman français XII-XX siècles* – Paris, 1992.

## Anexa 10. Curricula Direcții și curente literare în literatura franceză



**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”**

**Str. Ion Creangă, nr. 1 MD – 2069, Chișinău, Republica Moldova**

<b>Denumirea programului de studii</b>	<b>Limba B/Limba și Literatura franceză</b>
<b>Ciclul</b>	<b>Ciclul I - Licența</b>
<b>Denumirea cursului</b>	<b>Direcții și curente literare în literatura franceză</b>
<b>Facultatea/catedra responsabilă de curs</b>	<b>Limbi și Literaturi Străine/Limbi și Literaturi Romanice</b>
<b>Titular de curs</b>	<b>Sofronie (Neamțu) Natalia</b>
<b>Cadre didactice implicate</b>	
<b>e-mail</b>	<b>nataliasofronie2015@gmail.com</b>

Codul cursului	Număr de credite ECTS	Anul	Semestrul	Total ore	Total	
					ore de contact	ore de studiu individual
<b>S2.07.O.089</b>	<b>2</b>	<b>IV</b>	<b>VII</b>	<b>60</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

### Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii

L'identification et l'analyse argumentative de l'évolution de la pensée, de l'art et de la littérature dès le Moyen Age jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Présentation des enseignements conçus pour dégager quelques aspects de cette multiple et féconde inquiétude intellectuelle. Le développement des points de vue sur une grande gamme de sujets portant sur la littérature française, sur la culture humaniste et la pensée religieuse, ainsi que sur l'histoire, l'évolution des différents mouvements littéraires.

### Competențe dezvoltate în cadrul cursului

- Présenter une généalogie et un approfondissement des grands concepts en usage dans le domaine de la littérature française qui touche aussi la vie.
- Connaître les principaux genres littéraires et les principes de la littérature française ;
- Donner les caractéristiques des mouvements littéraires de la littérature française ;
- Nommer les auteurs et les œuvres représentatifs ;
- Identifier le mouvement littéraire d'un auteur ;
- Justifier l'appartenance d'un texte à un mouvement littéraire ;
- Comparer les caractéristiques d'un mouvement littéraire avec d'autres mouvements esthétiques ;
- Apprécier l'originalité d'une création ;
- Développer les rapports interdisciplinaires entre la littérature, l'art, la vie de tous les jours.

### Finalități de studii realizate la finele cursului

A la fin du cours les étudiants seront capables de :

- savoir les principaux genres littéraires de la littérature française ;
- pouvoir apprécier le texte du point de vue des échanges complexes d'informations et de

visions, de subjectivité et d'émotions, d'influence et de réactions ;

- établir une liaison entre la littérature, l'écrivain et le milieu socioculturel ;
- distinguer les mouvements littéraires suivant les époques.

### **Precondiții**

Les étudiants doivent avoir des compétences communicatives du niveau B2 de la langue française d'après le CECRL.

### **Unități de curs**

Le Moyen Âge – temps des mutations historiques. La littérature d'inspiration religieuse. La chanson de geste. La littérature satirique et comique. L'esprit de l'humanisme. Les nouvelles formes poétiques. Contes et conteurs. L'esprit baroque. Le classicisme. Les voix de la contestation. L'essor de la philosophie. Les voies nouvelles du roman. Les premiers romantiques. Entre romantisme et réalisme. Le naturalisme. Le symbolisme. Écrivains de la Belle Epoque. Le mouvement surréaliste. Le théâtre de l'absurde. Les nouveaux classiques. Littératures francophones. La vie littéraire contemporaine.

### **Strategii de predare și învățare**

Stratégies cognitives d'apprentissage: déduction/induction, élaboration, recherche documentaire, recombinaison, résumé ;

Stratégies cognitives de traitement (regrouper, mettre en ordre, faire un plan, développer ou transformer une information sous différentes formes: résumer, établir une analogie, déduire une règle, produire un message);

Méthodes : lecture sélective, démonstration, explication, la méthode Philips 6.6., l'exposé, le jeu de rôle etc.

### **Strategii de evaluare**

**L'évaluation courante:** tests, travaux de contrôle, réponses quotidiennes orales (60% de la note finale).

**L'évaluation sommative :** l'examen final (40% de la note finale).

### **Bibliografie**

1. Histoire illustrée de la Littérature Française. Précis méthodique, Abry Emile; Charles Crouzet. Paris: 1946, 883 p.
2. Le dictionnaire de Littéraire, Aron Denis;Viala Alain. Paris: PUF, 2002.
3. Guides des idées littéraires, Benac Henri. Paris: Hachette, 1998, 560 p.
4. La littérature française contemporaine. Poésies – Roman – Idées, Paris : Billy André. Librairie Armand Colin, 1927, 212 p.
5. Littérature française. Anthologie XIXe siècle. Textes choisis et présentés par Anne-Elizabeth Halpern, Paris: Larousse, 1994, 360 p.



## Exercițiu euristic - Identificarea caracteristicilor unei perioade din literatura franceză

<i>Identifiez parmi les traits caractéristiques présentés ceux du Moyen Âge, de la Renaissance et du Classicisme. Écrivez à droite la période à laquelle vous attribuez la caractéristique visée.</i>	
<u>Caractéristiques</u>	<u>Période littéraire</u>
Le théâtre décrit la vie des Saints.	
L'homme se trouve au centre de l'Univers.	
On a des écrits moralistes : fables, correspondances, maximes.	
La littérature est essentiellement religieuse.	
Une littérature psychologique qui s'occupe de l'homme intérieur ; l'extérieur n'est qu'un cadre.	
L'Académie française est fondée.	
Les genres du théâtre sont distincts et ont leurs lois (les trois unités : unité de temps, de lieu, d'action).	
Les auteurs partagent le souci de l'universalité, le culte des Anciens, la clarté, la mesure et l'élégance du style.	
Le théâtre est divisé en tragédie et comédie.	
La littérature du siècle peut se diviser en quatre grandes périodes.	
Les travaux d'érudits italiens pénètrent en France.	
La langue est très riche et très personnelle. Le vocabulaire devient plus précis.	

Anexa 12.

Exercițiu euristic – Prezentarea generală a literaturii franceze

Période ou mouvement littéraire	Moyen Âge	Renaissance	Classicisme	Illuminisme	Romantisme	Réalisme	Naturalisme	Symbolisme	Le Parnasse	Le surréalisme	Le Théâtre de l' Absurde	Le nouveau roman	L' existentialisme
Siècle(s)	V- XV		XVII		XIX	XIX		XIX	XIX		XX		XX
Représentant	-	François Rabelais				Honoré de Balzac	Émile Zola			Paul Éluard			Albert Camus
Œuvre représentative			L' Avarie	Candidie	Les Misérables			L' Albatros	Prière	L' amour la poésie	La cantatrice chauve	L' amant	
XVI	Gargantua et Pantagruel		Père Goriot		Voltaire		Tristan et Iseut						
XIX	XX	Victor Hugo	Sully Prudhomme		Marguerite Duras		L' Étranger						
Charles Baudelaire	Molière	XVIII	Eugène Ionesco	XX	Germinal								

## Exercițiu euristic – Identificarea operelor conform primelor fraze

L'incipit de l'œuvre	Genre (Correspondance, Autobiographie, Roman, Conte)	Titre de l'œuvre (« Mémoire », « La Princesse de Clèves », « Le Petit Chaperon Rouge », « Lettres »)	Auteur (Charles Perrault, Madame de Sévigné, Madame de La Fayette, Cardinal de Retz)
« La magnificence et la galanterie n'ont jamais paru en France avec tant d'éclat que dans les dernières années du règne de Henri second. Ce prince était galant, bien fait et amoureux; quoique sa passion pour Diane de Poitiers, duchesse de Valentinois, eût commencé il y avait plus de vingt ans, elle n'en était pas moins violente, et il n'en donnait pas des témoignages moins éclatants. »			
« Il était une fois une adorable petite fille qui habitait un village isolé dans la campagne. On disait d'elle qu'elle était la plus jolie de toutes les petites filles. Sa mère ainsi que sa mère-grand en étaient folles. »			
« À Bussy-Rabutin Des Rochers, le dimanche 15ème mars 1648. Je vous trouve un plaisant mignon de ne m'avoir pas écrit depuis deux mois. Avez-vous oublié qui je suis, et le rang que je tiens dans la famille ? »			
« Madame, quelque répugnance que je puisse avoir à vous donner l'histoire de ma vie, qui a été agitée de tant d'aventures différentes, néanmoins, comme vous me l'avez commandé, je vous obéis, même aux dépens de ma réputation. »			

## Exercițiu euristic – Identificarea operelor conform rezumatelor

Voltaire <i>Zadig</i>
Jean-Jeacques Rousseau <i>Le contrat social</i>
Montesquieu <i>Lettres persanes</i>
Denis Diderot <i>La religieuse</i>

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, une jeune fille nommée Suzanne Simonin est contrainte par ses parents de prononcer ses vœux au terme de son noviciat. En effet, pour de prétendues raisons financières, ceux-ci ont préféré enfermer leur fille au couvent. La période de bonheur et de plénitude s'achève pour l'héroïne avec l'arrivée d'une nouvelle supérieure : Sainte-Christine. Suzanne réussit à s'enfuir du couvent. Dans une conclusion à peine esquissée, l'auteur nous fait comprendre que Suzanne dans la clandestinité attend l'aide du marquis de Croismare et vit dans la peur d'être reprise.

En 1711, Usbek, un philosophe persan, quitte Ispahan pour entreprendre, accompagné de son ami Rica un long voyage en Europe jusqu'à Paris. En tenant, au cours de leur voyage et de leur séjour prolongé à Paris, une correspondance avec des amis rencontrés dans les pays traversés et des mollahs, il dépeint d'un œil faussement naïf – celui qu'une civilisation lointaine pourrait porter sur l'Occident, réduit dès lors lui-même à quelques contrées exotiques – les mœurs, les conditions et la vie de la société française au XVIII<sup>e</sup> siècle.

L'auteur retrace les mésaventures d'un jeune homme victime d'injustice qui fait l'expérience du monde dans un Orient de fantaisie. En fin de compte, il est nommé Premier ministre du roi de Babylone. Malheureusement pour lui, il doit fuir le royaume de Babylone à cause de l'amour compromettant qu'il porte à la reine Astarté, découvert par la cour. Durant son voyage, il rencontre divers personnages hauts en couleur, il connaîtra différents sentiments tels que le désespoir et la souffrance et devra faire face à l'injustice et à la superstition. Il cherche à mettre en avant l'injustice qu'il a dû endurer.

L'auteur établit dans l'oeuvre qu'une organisation sociale « juste » repose sur un pacte garantissant l'égalité et la liberté entre tous les citoyens. Ce pacte est contracté entre tous les participants, c'est-à-dire l'ensemble exhaustif des citoyens. Chacun renonce à sa liberté naturelle pour gagner une liberté civile. La souveraineté populaire est le principe fondamental du contrat social.

**Date experimentale ale Chestionarului de evaluare a gradului de utilizare a metodelor  
euristice în activitatea de predare (Etapa de constatare)**

1. Din metodele euristice enumerate mai jos, încercuiți trei metode, cele mai des folosite de dvs.		
Brainstorming	11	64,7 %
Conversația	15	88,2 %
Harta conceptuală	4	23,5 %
Prelegerea problematizată	10	58,82 %
Autochestionarea	6	35,3 %
Metoda proiectului	4	23,5 %
Altă metodă	4	23,5 % discuția Panel, metoda analogiei și studiul de caz
2. Menționați frecvența utilizării metodelor euristice la cursul dvs.		
a) Deloc	1	5,9 %
b) Rareori	9	52,9 %
c) Frecvent	5	29,4 %
d) Întotdeauna	2	11,8 %
3. Utilizarea metodelor euristice în cadrul orelor de limbă străină vi se pare:		
Inutilă	3	17,7 %
Nesemnificativă	6	35,3 %
Obligatorie	8	47 %
4. În aplicarea metodelor euristice, studenții întâmpină dificultăți:		
a) de ordin lingvistic	12	70,6 %
b) de ordin psihologic	1	5,9 %
c) nu întâmpină nici o dificultate	4	23,5 %
5. În abordarea euristică, eroarea/greșeala este percepută de dvs.:		
a) necunoaștere	7	41,2 %
b) descoperire independentă a cunoașterii	10	58,8 %
6. Încercuiți două avantaje, care în viziunea dvs. sunt cele mai relevante în cadrul explorării euristice de către student.		
a) creativitate	14	82,4 %
b) provocare	12	70,6 %
c) independență	7	41,2 %
d) percepere	5	29,4 %
7. În care din următoarele cazuri, utilizați cel mai des metodele euristice?		
a) în predarea noțiunilor/termenilor	7	41,2 %
b) în lucrul cu textul literar	12	70,6 %
c) în predarea vocabularului	6	35,3 %
d) în predarea gramaticii	7	41,2 %

8. Cum credeți, în cadrul evaluării, pot fi utilizate metodele euristice?		
Da	9	52,9 %
Nu	8	47,1 %
9. Implicați studenții în activități de investigare la tema pentru acasă? Și dacă da, cu ajutorul căror metode?	metoda proiectului, autochestionarea, role play, referatele, metodele comparative, harta conceptuală, conceptualizarea anumitor termeni, consultarea unor surse bibliografice suplimentare pentru a prezenta abordări ale unor probleme discutabile, studiul de caz, problematizarea.	

**Date experimentale ale Chestionarului de evaluare a gradului de implicare a studenților în aplicarea metodelor euristice în activitatea de predare (Etapa de constatare – Lot 1)**

1. Sunteți implicați în activități de descoperire proprie în cadrul orelor de limbă străină?		
a) Da	38	82,6 %
b) Nu	8	17,4 %
2. Atunci când sunteți implicați în procesul de descoperire proprie, ezitați să vă implicați activ:		
a) Niciodată	-	-
b) Rareori	11	23,9 %
c) Deseori	30	65,2 %
d) Întotdeauna	5	10,9 %
3. Care sunt motivele pentru care ezitați să vă implicați activ în activități de descoperire?		
a) din frica de a da un răspuns greșit	21	45,7 %
b) din frica de a fi pedepsit	-	-
c) din frica de a fi apreciat cu o notă mică	21	45,7 %
d) nu ezitați să vă implicați	4	8,6 %
4. În cazul metodei euristice, considerați utilă implicarea proprie în găsirea unui răspuns?		
Da	42	91,3 %
Nu	4	8,7 %
5. În cazul implicării într-o activitate euristică, timpul alocat de către profesor este suficient?		
Da	23	50 %
Nu	23	50 %
6. Nivelul dvs. la limba străină constituie o problemă în soluționarea sarcinii propuse?		
Da	36	78,3 %
Nu	10	21,7 %
7. În vederea găsirii unui răspuns în cadrul lecției, preferați: să lucrați individual		
în grup	36	78,3 %
frontal	5	10,9 %
nu există preferințe.	5	10,9 %

**Date experimentale ale Chestionarului de evaluare a gradului de implicare a studenților în aplicarea metodelor euristice în activitatea de predare (Etapa de constatare - Lot 2)**

1. Sunteți implicați în activități de descoperire proprie în cadrul orelor de limbă străină?		
Da	29	64,4 %
Nu	16	35,6 %
2. Atunci când sunteți implicați în procesul de descoperire proprie, ezitați să vă implicați activ:		
Niciodată	1	2,2 %
Rareori	12	26,7 %
Deseori	24	53,3 %
Întotdeauna	8	17,8 %
3. Care sunt motivele pentru care ezitați să vă implicați activ în activități de descoperire?		
din frica de a da un răspuns greșit	11	24,5 %
din frica de a fi pedepsit	2	4,4 %
din frica de a fi apreciat cu o notă mică	29	64,4 %
nu ezitați să vă implicați	3	6,7 %
4. În cazul metodei euristice, considerați utilă implicarea proprie în găsirea unui răspuns?		
Da	38	84,4 %
Nu	7	15,6 %
5. În cazul implicării într-o activitate euristică, timpul alocat de către profesor este suficient?		
Da	15	33,3 %
Nu	30	66,7 %
6. Nivelul dvs. la limba străină constituie o problemă în soluționarea sarcinii propuse?		
Da	27	60 %
Nu	18	40 %
7. În vederea găsirii unui răspuns în cadrul lecției, preferați:		
să lucrați individual	9	20 %
în grup	23	51,1 %
frontal	7	15,6 %
nu există preferințe.	6	13,3 %



**Date experimentale ale Chestionarului de evaluare a gradului de implicare a studenților în aplicarea metodelor euristice în activitatea de predare (Etapa de control – Lot 1)**

1. Sunteți implicați în activități de descoperire proprie în cadrul orelor de limbă străină?		
Da	40	87 %
Nu	6	13 %
2. Atunci când sunteți implicați în procesul de descoperire proprie, ezitați să vă implicați activ:		
Niciodată	7	15,2 %
Rareori	19	41,3 %
Deseori	20	43,5 %
Întotdeauna	-	-
3. Care sunt motivele pentru care ezitați să vă implicați activ în activități de descoperire?		
din frica de a da un răspuns greșit	23	50 %
din frica de a fi pedepsit	-	-
din frica de a fi apreciat cu o notă mică	8	17,4 %
nu ezitați să vă implicați	15	32,6 %
4. În cazul metodei euristice, considerați utilă implicarea proprie în găsirea unui răspuns?		
Da	46	100 %
Nu	-	-
5. În cazul implicării într-o activitate euristică, timpul alocat de către profesor este suficient?		
Da	35	76,1 %
Nu	11	23,9 %
6. Nivelul dvs. la limba străină constituie o problemă în soluționarea sarcinii propuse?		
Da	17	37 %
Nu	29	63 %
7. În vederea găsirii unui răspuns în cadrul lecției, preferați: să lucrați		
individual	8	17,4 %
în grup	31	67,4 %
frontal	2	4,3 %
nu există preferințe.	5	10,9 %

**Anexa 19.**

**Date experimentale ale Chestionarului de evaluare a gradului de implicare a studenților în aplicarea metodelor euristice în activitatea de predare (Etapa de control – Lot 2)**

1. Sunteți implicați în activități de descoperire proprie în cadrul orelor de limbă străină?		
Da	42	93,3 %
Nu	3	6,7 %
2. Atunci când sunteți implicați în procesul de descoperire proprie, ezitați să vă implicați activ:		
Niciodată	11	24,4 %
Rareori	31	68,9 %
Deseori	3	6,7 %
Întotdeauna	-	-
3. Care sunt motivele pentru care ezitați să vă implicați activ în activități de descoperire?		
din frica de a da un răspuns greșit	9	20 %
din frica de a fi pedepsit	2	4,4 %
din frica de a fi apreciat cu o notă mică	10	22,2 %
nu ezitați să vă implicați	24	53,4 %
4. În cazul metodei euristice, considerați utilă implicarea proprie în găsirea unui răspuns?		
Da	43	95,6 %
Nu	2	4,4 %
5. În cazul implicării într-o activitate euristică, timpul alocat de către profesor este suficient?		
Da	37	82,2 %
Nu	8	17,8 %
6. Nivelul dvs. în limba străină constituie o problemă în soluționarea sarcinii propuse?		
Da	21	46,7 %
Nu	24	53,3 %
7. În vederea găsirii unui răspuns în cadrul lecției, preferați:		
să lucrați individual	7	15,6 %
în grup	30	6,7 %
frontal	2	4,4 %
nu există preferințe.	6	13,3 %

**Date experimentale ale Chestionarului de evaluare a gradului de utilizare a metodelor euristice în activitatea de predare (Etapa de control)**

1. Dintre metodele euristice enumerate mai jos, încercuiți trei metode, cele mai des folosite de dvs.		
Brainstorming	7	41,2 %
Conversația	11	64,8 %
Harta conceptuală	7	41,2 %
Prelegerea problematizată	8	47 %
Autochestionarea	5	29,4 %
Metoda proiectului	9	52,9 %
Altă metodă	2	11,8 %
2. Menționați frecvența utilizării metodelor euristice la cursul dvs.		
Deloc	-	-
Rareori	4	23,5 %
Frecvent	10	58,8 %
Întotdeauna	3	17,7 %
3. Utilizarea metodelor euristice în cadrul orelor de limbă străină vi se pare:		
Inutilă	-	-
Nesemnificativă	4	23,5 %
Obligatorie	13	76,5 %
4. În aplicarea metodelor euristice, studenții întâmpină dificultăți:		
a. de ordin lingvistic	11	64,7 %
b. de ordin psihologic	2	11,8 %
c. nu întâmpină nici o dificultate	4	23,5 %
5. În abordarea euristică, eroarea/greșeala este percepută de dvs.:		
a. Necunoaștere	3	17,6 %
b. descoperire independentă a cunoașterii	14	82,4 %
6. Încercuiți două avantaje, care în viziunea dvs. sunt cele mai relevante în cadrul exploatării euristice de către student.		
a. creativitate	12	70,6 %
b. independență	9	52,9 %
c. provocare	11	64,7 %
d. percepere	3	17,6 %
7. În care din următoarele cazuri, utilizați cel mai des metodele euristice?		
a. în predarea noțiunilor/termenilor	4	23,5 %
b. în lucrul cu textul literar	15	88,2 %
c. în predarea vocabularului	4	23,5 %
d. în predarea gramaticii	9	52,9 %
8. Cum credeți, în cadrul evaluării, pot fi utilizate metodele euristice?		
Da	16	94,1 %
Nu	1	5,9 %
9. Implicați studenții în activități de investigare la tema pentru acasă? Și dacă da, cu ajutorul căror metode?	metoda citirii și scrierii creative, sinectica.	

## Date experimentale obținute prin testarea studenților

Date experimentale obținute prin testarea studenților eșantionului experimental (Lot 1), 46 subiecți (constatare)

Cod st.	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Punctaj	Nivel	Notă
1lot01	0	1	2	1	0	3	7	minim	4
1lot02	2	1	1	0	0	4	8	minim	4
1lot03	1	2	3	2	0	5	13	mediu	6
1lot04	2	1	0	0	0	4	7	minim	4
1lot05	2	3	0	0	2	2	9	minim	5
1lot06	2	1	0	0	0	0	3	minim	2
1lot07	2	3	0	0	0	7	12	mediu	6
1lot08	1	2	0	0	0	6	9	minim	5
1lot09	2	1	1	2	4	4	14	mediu	7
1lot10	2	2	3	5	0	6	18	mediu	8
1lot11	2	1	5	0	2	6	16	mediu	7
1lot12	2	1	0	0	1	6	10	minim	5
1lot13	2	1	0	0	1	6	10	minim	5
1lot14	2	2	1	0	2	7	14	mediu	7
1lot15	2	1	0	0	1	6	10	minim	5
1lot16	2	3	0	0	2	7	14	mediu	7
1lot17	2	2	1	0	1	7	13	mediu	6
1lot18	2	3	0	4	1	7	17	mediu	8
1lot19	2	3	5	4	3	7	24	avansat	9
1lot20	2	3	0	0	0	5	10	minim	5
1lot21	2	3	5	3	2	6	21	avansat	9
1lot22	2	2	0	3	2	7	16	mediu	7
1lot23	2	1	0	0	1	5	9	minim	5
1lot24	2	1	0	0	0	6	9	minim	5
1lot25	0	3	0	0	0	3	6	minim	3
1lot26	2	1	0	0	1	5	9	minim	5
1lot27	2	2	2	4	0	6	16	mediu	7
1lot28	0	3	3	0	0	0	6	minim	3
1lot29	2	2	0	3	0	3	10	minim	5
1lot30	2	2	1	0	0	6	11	mediu	6
1lot31	2	2	0	0	0	5	9	minim	5
1lot32	2	3	0	0	0	4	9	minim	5
1lot33	0	2	0	2	2	3	9	minim	5
1lot34	2	1	5	3	0	6	17	mediu	8
1lot35	0	2	2	0	0	5	9	minim	5
1lot36	2	3	0	0	0	6	11	mediu	6
1lot37	2	1	1	0	1	6	11	mediu	6
1lot38	2	1	2	3	0	3	11	mediu	6
1lot39	2	1	0	2	0	2	7	minim	4
1lot40	2	1	0	0	0	7	10	minim	5
1lot41	2	2	2	0	4	6	16	mediu	7

1lot42	2	1	0	0	0	5	8	minim	4
1lot43	2	1	0	0	0	5	8	minim	4
1lot44	2	2	0	0	0	4	8	minim	4
1lot45	2	2	3	2	0	5	14	mediu	7
1lot46	2	3	5	4	3	6	23	avansat	9
	80	85	53	47	36	230	531		5,652174

Date experimentale obținute prin testarea studenților eșantionului experimental (Lot 2),  
45 subiecți (constatare)

Cod st.	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Punctaj	Nivel	Notă
2Lot01	2	1	3	0	1	3	10	minim	5
2Lot02	1	1	1	0	0	0	3	minim	2
2Lot03	2	1	0	0	0	2	5	minim	3
2Lot04	2	2	0	0	0	6	10	minim	5
2Lot05	2	3	0	4	0	7	16	mediu	7
2Lot06	2	3	5	0	2	4	16	mediu	7
2Lot07	0	2	0	0	0	3	5	minim	3
2Lot08	2	2	0	1	3	6	14	mediu	7
2Lot09	2	3	0	2	0	5	12	mediu	6
2Lot10	2	3	1	0	0	4	10	minim	5
2Lot11	2	3	3	0	0	2	10	minim	5
2Lot12	2	2	5	0	0	7	16	mediu	7
2Lot13	0	1	0	0	2	5	8	minim	4
2Lot14	0	2	0	2	3	4	11	mediu	6
2Lot15	2	1	0	0	0	7	10	minim	5
2Lot16	2	3	1	0	0	6	12	mediu	6
2Lot17	2	3	1	5	0	3	14	mediu	7
2Lot18	2	2	0	3	0	4	11	mediu	6
2Lot19	2	1	0	0	1	5	9	minim	5
2Lot20	2	1	0	0	0	4	7	minim	4
2Lot21	2	2	0	0	0	7	11	mediu	6
2Lot22	2	2	0	1	0	6	11	mediu	6
2Lot23	2	3	1	2	0	4	12	mediu	6
2Lot24	2	2	2	3	3	7	19	mediu	8
2Lot25	2	3	5	0	0	6	16	mediu	7
2Lot26	0	3	1	0	0	5	9	minim	5
2Lot27	2	3	3	0	0	6	14	mediu	7
2Lot28	2	3	2	0	1	4	12	mediu	6
2Lot29	2	1	5	4	2	7	21	avansat	9
2Lot30	2	2	1	2	0	6	13	mediu	6
2Lot31	2	2	0	1	0	7	12	mediu	6
2Lot32	2	2	0	0	2	6	12	mediu	6
2Lot33	2	2	0	0	2	6	12	mediu	6
2Lot34	2	2	0	0	0	6	10	minim	5
2Lot35	2	3	0	0	0	4	9	minim	5
2Lot36	0	1	0	0	0	5	6	minim	3

2Lot37	0	0	0	1	0	5	6	minim	3
2Lot38	2	1	0	0	1	6	10	minim	5
2Lot39	2	3	0	0	0	4	9	minim	5
2Lot40	2	2	0	2	0	7	13	mediu	6
2Lot41	2	1	0	0	2	6	11	mediu	6
2Lot42	2	0	0	0	0	5	7	minim	4
2Lot43	2	2	3	0	0	7	14	mediu	7
2Lot44	2	3	1	0	1	7	14	mediu	7
2Lot45	2	3	2	3	3	6	19	mediu	8
	77	91	46	36	29	232	511		5,6222

Date experimentale obținute prin testarea studenților eșantionului experimental (Lot 1), 46 subiecți (control)

Cod st.	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Punctaj	Nivel	Notă
1lot01	3	2	2	3	3	6	8	8	35	mediu	8
1lot02	3	1	1	2	2	0	5	5	19	minim	5
1lot03	3	0	1	1	3	6	4	5	23	mediu	6
1lot04	3	2	2	2	2	7	6	7	31	mediu	7
1lot05	3	4	2	2	2	8	9	12	42	mediu	9
1lot06	3	3	1	2	1	7	8	10	35	mediu	8
1lot07	3	2	2	3	2	1	9	11	33	mediu	7
1lot08	3	2	1	1	2	5	5	5	24	mediu	6
1lot09	3	2	1	1	2	4	10	8	31	mediu	7
1lot10	3	2	2	2	1	0	4	0	14	minim	4
1lot11	3	0	1	2	2	0	5	7	20	minim	5
1lot12	3	2	1	3	1	7	9	12	38	mediu	8
1lot13	3	2	2	4	2	8	5	9	35	mediu	8
1lot14	3	2	1	3	3	8	7	9	36	mediu	8
1lot15	3	3	1	1	2	7	8	10	35	mediu	8
1lot16	3	3	1	2	1	0	5	5	20	minim	5
1lot17	3	0	2	3	3	7	5	4	27	minim	6
1lot18	3	1	1	3	2	7	4	12	33	mediu	7
1lot19	3	2	2	1	2	8	6	11	35	mediu	8
1lot20	3	1	1	2	2	0	3	0	12	minim	4
1lot21	3	4	2	2	3	6	7	8	35	mediu	8
1lot22	3	3	1	3	2	5	6	7	30	mediu	7
1lot23	3	3	1	2	3	7	7	0	26	mediu	6
1lot24	3	2	2	1	1	5	8	5	27	mediu	6
1lot25	3	4	2	3	3	5	8	4	32	mediu	7
1lot26	3	2	1	2	3	4	5	8	28	mediu	7
1lot27	3	2	1	3	2	7	4	9	31	mediu	7
1lot28	3	4	2	5	3	5	6	5	33	mediu	7
1lot29	3	2	1	2	3	4	5	0	20	minim	5
1lot30	3	2	2	1	3	6	4	5	26	mediu	6
1lot31	3	1	2	5	3	9	9	10	42	avansat	9

1lot32	3	0	1	2	3	8	7	6	30	mediu	7
1lot33	3	0	1	1	3	9	8	11	36	mediu	8
1lot34	3	2	1	2	4	6	6	9	33	mediu	7
1lot35	3	3	2	3	5	9	10	14	49	avansat	10
1lot36	3	1	2	3	2	8	7	10	36	mediu	8
1lot37	3	2	2	1	1	6	7	8	30	mediu	7
1lot38	3	1	1	5	2	5	6	6	29	mediu	7
1lot39	3	2	2	1	2	5	4	0	19	minim	5
1lot40	3	2	2	3	3	0	8	10	31	mediu	7
1lot41	3	4	2	2	2	6	8	8	35	mediu	8
1lot42	3	1	1	3	4	5	8	11	36	mediu	8
1lot43	3	2	2	1	4	8	10	12	42	avansat	9
1lot44	3	2	1	2	3	10	8	5	34	mediu	7
1lot45	3	2	1	3	4	8	5	10	36	mediu	8
1lot46	3	2	2	3	4	7	9	9	39	mediu	8
	138	91	68	107	115	259	305	340	1423		7,021739

Date experimentale obținute prin testarea studenților eșantionului experimental (Lot 2), 45 subiecți (control)

Cod st.	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Punctaj	Nivel	Notă
2Lot01	3	4	2	4	5	10	10	14	52	avansat	10
2Lot02	3	2	2	2	3	10	8	12	42	avansat	9
2Lot03	3	4	2	2	4	9	9	15	48	avansat	9
2Lot04	3	2	2	3	5	8	8	13	44	avansat	9
2Lot05	3	3	2	5	5	10	9	13	50	avansat	10
2Lot06	3	4	2	5	5	5	8	9	41	mediu	8
2Lot07	3	4	2	1	4	5	7	14	40	mediu	8
2Lot08	3	2	1	1	3	6	9	10	35	mediu	8
2Lot09	3	2	2	5	5	10	9	12	48	avansat	9
2Lot10	3	2	2	4	4	5	9	13	42	avansat	9
2Lot11	3	2	2	5	5	6	7	2	32	mediu	7
2Lot12	3	0	2	1	3	5	8	14	36	mediu	8
2Lot13	3	2	1	5	5	10	8	5	39	mediu	8
2Lot14	3	4	2	5	5	9	9	10	47	avansat	9
2Lot15	3	4	1	5	5	10	10	12	50	avansat	10
2Lot16	3	2	2	4	5	10	8	12	46	avansat	9
2Lot17	3	4	2	5	4	10	8	10	46	avansat	9
2Lot18	3	4	2	5	4	8	8	14	48	avansat	9
2Lot19	3	2	2	5	5	10	8	14	49	avansat	10
2Lot20	3	2	2	2	4	8	10	13	44	avansat	9
2Lot21	2	4	2	3	5	5	9	14	44	avansat	9
2Lot22	3	2	2	5	3	5	8	10	38	mediu	8
2Lot23	3	2	1	4	5	9	10	9	43	avansat	9
2Lot24	3	2	1	2	3	10	7	14	42	avansat	9
2Lot25	3	0	2	3	4	9	10	10	41	mediu	8
2Lot26	3	2	2	3	4	6	8	14	42	avansat	9
2Lot27	3	4	2	4	5	9	7	12	46	avansat	9

2Lot28	3	4	2	5	3	7	6	9	39	mediu	8
2Lot29	3	0	1	1	5	9	8	15	42	avansat	9
2Lot30	3	4	2	1	4	9	8	12	43	avansat	9
2Lot31	3	4	2	5	3	10	9	14	50	avansat	10
2Lot32	2	2	2	4	5	5	10	12	42	avansat	9
2Lot33	3	2	2	3	4	9	10	9	42	avansat	9
2Lot34	3	2	2	1	5	7	8	8	36	mediu	8
2Lot35	3	4	2	4	5	10	8	13	49	avansat	10
2Lot36	3	4	2	2	5	6	10	15	47	avansat	9
2Lot37	3	4	2	5	4	8	8	9	43	avansat	9
2Lot38	3	0	2	4	3	10	10	13	45	avansat	9
2Lot39	3	2	2	3	3	9	9	15	46	avansat	9
2Lot40	3	4	2	4	4	8	10	14	49	avansat	10
2Lot41	3	2	1	2	3	8	9	9	37	mediu	8
2Lot42	3	4	2	1	5	10	8	9	42	avansat	9
2Lot43	3	4	2	2	5	6	10	16	48	avansat	9
2Lot44	3	4	2	2	4	0	8	10	33	mediu	7
2Lot45	3	4	2	4	4	10	10	15	52	avansat	10
	133	125	83	151	191	358	388	531	1960		8,866667



**Anexa 22.**  
**Procesarea statistică a datelor (Programul SPSS)**  
**Statistics(a)**

		ITEM 1C	ITE M2C	ITEM 3C	ITEM 4C	ITE M5C	ITEM 6C	PUNC TAJC	NOTA
N	Valid	46	46	46	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1,7391	1,84 78	1,1522	1,0217	,782 6	5,0000	11,543 5	5,6522
Median		2,0000	2,00 00	,0000	,0000	,000 0	5,5000	10,000 0	5,0000
Mode		2,00	1,00	,00	,00	,00	6,00	9,00	5,00
Std. Deviation		,64755	,815 61	1,6728 9	1,5418 5	1,13 359	1,7638 3	4,4855 6	1,62231
Minimum		,00	1,00	,00	,00	,00	,00	3,00	2,00
Maximum		2,00	3,00	5,00	5,00	4,00	7,00	24,00	9,00

a LOT = lot1

**Statistics(b)**

		ITEM 1C	ITEM 2C	ITEM 3C	ITEM 4C	ITEM 5C	ITEM 6C	PUNCT AJC	NOTA
N	Valid	45	45	45	45	45	45	45	45
	Missin g	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1,7111	2,0222	1,0222	,8000	,6444	5,1556	11,3556	5,6222
Median		2,0000	2,0000	,0000	,0000	,0000	6,0000	11,0000	6,0000
Mode		2,00	2,00(a )	,00	,00	,00	6,00	10,00(a)	6,00
Std. Deviation		,69486	,89160	1,5737 7	1,3416 4	1,0259 3	1,6230 7	3,79087	1,46612
Minimum		,00	,00	,00	,00	,00	,00	3,00	2,00
Maximum		2,00	3,00	5,00	5,00	3,00	7,00	21,00	9,00

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

b LOT = lot2

**NIVELC(a)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid avansa t	3	6,5	6,5	6,5
mediu	18	39,1	39,1	45,7
minim	25	54,3	54,3	100,0
Total	46	100,0	100,0	

a LOT = lot1

**NIVELCT(a)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid avansat	3	6,5	6,5	6,5
mediu	35	76,1	76,1	82,6
minim	8	17,4	17,4	100,0
Total	46	100,0	100,0	

a LOT = lot1

**NIVELC(a)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid avansat	1	2,2	2,2	2,2
mediu	25	55,6	55,6	57,8
minim	19	42,2	42,2	100,0
Total	45	100,0	100,0	

a LOT = lot2

**NIVELCT(a)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid avansat	33	73,3	73,3	73,3
mediu	12	26,7	26,7	100,0
Total	45	100,0	100,0	

a LOT = lot2

**Group Statistics**

	LOT	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ITEM1 C	lot1	46	1,7391	,64755	,09548
	lot2	45	1,7111	,69486	,10358
ITEM2 C	lot1	46	1,8478	,81561	,12025
	lot2	45	2,0222	,89160	,13291
ITEM3 C	lot1	46	1,1522	1,67289	,24665
	lot2	45	1,0222	1,57377	,23460
ITEM4 C	lot1	46	1,0217	1,54185	,22733

ITEM5	lot2	45	,8000	1,34164	,20000
C	lot1	46	,7826	1,13359	,16714
ITEM6	lot2	45	,6444	1,02593	,15294
C	lot1	46	5,0000	1,76383	,26006
PUNCT	lot2	45	5,1556	1,62307	,24195
AJC	lot1	46	11,5435	4,48556	,66136
NOTA	lot2	45	11,3556	3,79087	,56511
	lot1	46	5,6522	1,62231	,23920
	lot2	45	5,6222	1,46612	,21856

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
ITEM1C	Equal variances assumed	,199	89	,843
ITEM2C	Equal variances assumed	-,974	89	,333
ITEM3C	Equal variances assumed	,381	89	,704
ITEM4C	Equal variances assumed	,731	89	,467
ITEM5C	Equal variances assumed	,609	89	,544
ITEM6C	Equal variances assumed	-,438	89	,663
PUNCTAJC	Equal variances assumed	,216	89	,830
NOTA	Equal variances assumed	,092	89	,927

### Group Statistics

	LOT	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ITEM1C	lot1	46	1,7391	,64755	,09548
	lot2	45	1,7111	,69486	,10358
ITEM1CT	lot1	46	3,0000	,00000	,00000
	lot2	45	2,9556	,20841	,03107
ITEM2CT	lot1	46	1,9783	1,08503	,15998
	lot2	45	2,7778	1,29490	,19303
ITEM3CT	lot1	46	1,4783	,50505	,07447
	lot2	45	1,8444	,36653	,05464
ITEM4CT	lot1	46	2,3261	1,07609	,15866
	lot2	45	3,3556	1,47949	,22055
ITEM5CT	lot1	46	2,5000	,93690	,13814

	lot2	45	4,2444	,80214	,11958
ITEM6CT	lot1	46	5,6304	2,74355	,40451
	lot2	45	7,9556	2,22543	,33175
ITEM7CT	lot1	46	6,6304	1,90156	,28037
	lot2	45	8,6222	1,05073	,15663
ITEM8CT	lot1	46	7,3913	3,59925	,53068
	lot2	45	11,8000	2,84924	,42474
PUNCTC T	lot1	46	30,9348	7,56425	1,11529
	lot2	45	43,5556	4,95230	,73824
NOTACT	lot1	46	7,0217	1,32479	,19533
	lot2	45	8,8667	,75679	,11282

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
ITEM1C	Equal variances assumed	,199	89	,843
ITEM1CT	Equal variances assumed	1,447	89	,152
ITEM2CT	Equal variances assumed	-3,195	89	,002
ITEM3CT	Equal variances assumed	-3,951	89	,000
ITEM4CT	Equal variances assumed	-3,802	89	,000
ITEM5CT	Equal variances assumed	-9,532	89	,000
ITEM6CT	Equal variances assumed	-4,434	89	,000
ITEM7CT	Equal variances assumed	-6,165	89	,000
ITEM8CT	Equal variances assumed	-6,469	89	,000
PUNCTCT	Equal variances assumed	-9,394	89	,000
NOTACT	Equal variances assumed	-8,133	89	,000

## Group Statistics

	LOT	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CUNOSTC	lot1	46	3,5870	,95629	,14100
	lot2	45	3,7333	1,26850	,18910
APLICREC	lot1	46	2,1739	2,80717	,41389
	lot2	45	1,8222	2,11369	,31509
INTEGRC	lot1	46	5,7826	2,32774	,34321
	lot2	45	5,8000	2,06265	,30748
CUNOSCT	lot1	46	6,4565	1,32843	,19587
	lot2	45	7,5778	1,43794	,21436
APLICRCT	lot1	46	10,4565	3,48780	,51425
	lot2	45	15,5556	3,18773	,47520
INTEGRCT	lot1	46	14,0217	4,92833	,72664
	lot2	45	20,4222	3,31312	,49389

## Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
CUNOSTC	Equal variances assumed	-,622	89	,535	-,1464
APLICREC	Equal variances assumed	,674	89	,502	,3517
INTEGRC	Equal variances assumed	-,038	89	,970	-,0174
CUNOSCT	Equal variances assumed	-3,865	89	,000	-1,1213
APLICRCT	Equal variances assumed	-7,275	89	,000	-5,0990
INTEGRCT	Equal variances assumed	-7,254	89	,000	-6,4005

**Paired Samples Statistics(a)**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ITEM1 C	1,7391	46	,64755	,09548
	ITEM1 CT	3,0000	46	,00000	,00000
Pair 2	ITEM2 C	1,8478	46	,81561	,12025
	ITEM2 CT	1,9783	46	1,08503	,15998
Pair 3	ITEM3 C	1,1522	46	1,67289	,24665
	ITEM3 CT	1,4783	46	,50505	,07447
Pair 4	ITEM4 C	1,0217	46	1,54185	,22733
	ITEM4 CT	2,3261	46	1,07609	,15866
Pair 5	ITEM5 C	,7826	46	1,13359	,16714
	ITEM5 CT	2,5000	46	,93690	,13814
Pair 6	ITEM6 C	5,0000	46	1,76383	,26006
	ITEM6 CT	5,6304	46	2,74355	,40451
Pair 7	PUNCT AJC	11,5435	46	4,48556	,66136
	PUNCT CT	30,9348	46	7,56425	1,11529
Pair 8	CUNOS TC	3,5870	46	,95629	,14100
	CUNOS CT	6,4565	46	1,32843	,19587
Pair 9	APLIC REC	2,1739	46	2,80717	,41389
	APLIC RCT	10,4565	46	3,48780	,51425
Pair 10	INTEG RC	5,7826	46	2,32774	,34321
	INTEG RCT	14,0217	46	4,92833	,72664
Pair 11	NOTA NOTA	5,6522	46	1,62231	,23920
	NOTA CT	7,0217	46	1,32479	,19533

a LOT = lot1

**Paired Samples Test(a)**

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation			
Pair 1	ITEM1C ITEM1CT	-1,2609	,64755	-13,206	45	,000
Pair 2	ITEM2C ITEM2CT	-,1304	1,25802	-,703	45	,486
Pair 3	ITEM3C ITEM3CT	-,3261	1,68726	-1,311	45	,197
Pair 4	ITEM4C ITEM4CT	-1,3043	1,88408	-4,695	45	,000
Pair 5	ITEM5C ITEM5CT	-1,7174	1,57287	-7,406	45	,000
Pair 6	ITEM6C ITEM6CT	-,6304	3,45999	-1,236	45	,223
Pair 7	PUNCTAJC PUNCTCT	-19,3913	8,89814	-14,780	45	,000
Pair 8	CUNOSTC CUNOSCT	-2,8696	1,60012	-12,163	45	,000
Pair 9	APLICREC APLICRCT	-8,2826	4,42550	-12,694	45	,000
Pair 10	INTEGRC INTEGRCT	-8,2391	5,05167	-11,062	45	,000
Pair 11	NOTA NOTACT	-1,3696	2,14330	-4,334	45	,000

a LOT = lot1

**Paired Samples Statistics(a)**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ITEM1C	1,7111	45	,69486	,10358
	ITEM1CT	2,9556	45	,20841	,03107
Pair 2	ITEM2C	2,0222	45	,89160	,13291
	ITEM2CT	2,7778	45	1,29490	,19303
Pair 3	ITEM3C	1,0222	45	1,57377	,23460
	ITEM3CT	1,8444	45	,36653	,05464
Pair 4	ITEM4C	,8000	45	1,34164	,20000
	ITEM4CT	3,3556	45	1,47949	,22055
Pair 5	ITEM5C	,6444	45	1,02593	,15294
	ITEM5CT	4,2444	45	,80214	,11958
Pair 6	ITEM6C	5,1556	45	1,62307	,24195
	ITEM6CT	7,9556	45	2,22543	,33175

Pair 7	PUNCT AJC	11,3556	45	3,79087	,56511
	PUNCT CT	43,5556	45	4,95230	,73824
Pair 8	CUNOS TC	3,7333	45	1,26850	,18910
	CUNOS CT	7,5778	45	1,43794	,21436
Pair 9	APLICR EC	1,8222	45	2,11369	,31509
	APLICR CT	15,5556	45	3,18773	,47520
Pair 10	INTEGR C	5,8000	45	2,06265	,30748
	INTEGR CT	20,4222	45	3,31312	,49389
Pair 11	NOTA	5,6222	45	1,46612	,21856
	NOTAC T	8,8667	45	,75679	,11282

a LOT = lot2 **Paired Samples Test(a)**

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation			
Pair 1	ITEM1C - ITEM1C T	-1,2444	,74332	-11,231	44	,000
Pair 2	ITEM2C - ITEM2C T	-,7556	1,56895	-3,230	44	,002
Pair 3	ITEM3C - ITEM3C T	-,8222	1,62773	-3,389	44	,001
Pair 4	ITEM4C - ITEM4C T	-2,5556	1,81603	-9,440	44	,000
Pair 5	ITEM5C - ITEM5C T	-3,6000	1,37179	-17,604	44	,000
Pair 6	ITEM6C - ITEM6C T	-2,8000	2,91236	-6,449	44	,000



Pair 7	PUNCT AJC - PUNCT CT	-32,2000	6,29069	-34,337	44	,000
Pair 8	CUNOS TC - CUNOS CT	-3,8444	1,95350	-13,202	44	,000
Pair 9	APLICR EC - APLICR CT	-13,7333	3,65812	-25,184	44	,000
Pair 10	INTEGR C - INTEGR CT	-14,6222	3,63874	-26,957	44	,000
Pair 11	NOTA - NOTAC T	-3,2444	1,66727	-13,054	44	,000

a LOT = lot2

### **Declarația privind asumarea răspunderii**

Subsemnata, Sofronie (Neamțu) Natalia, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Sofronie (Neamțu) Natalia

Semnătura



Data 19.05.2016

## **Curriculum vitae**

*Nume:* Sofronie (Neamțu)

*Prenume:* Natalia

*Data și locul nașterii:* 12 august 1986, or. Grigoriopol, R. Moldova

*Cetățenia:* MD

*Cunoașterea limbilor:* româna (maternă), rusa (bine), engleza (bine), franceza (avansat).

*Domeniile de interes științific:* didactica limbii și literaturii franceze.

**Funcția actuală:** lector universitar, catedra Limbi și Literaturi Romanice, UPSC (2010 – până în prezent).

## **II. Studii:**

2010-2014: Studii de doctorat, UPS „Ion Creangă”, specialitatea 532.02. Didactica științelor (limba franceză);

2008-2010: studii de masterat, UPS „Ion Creangă”;

2004-2008: studii universitare, UPS „Ion Creangă”, licențiată în Filologie, Specialitatea Limbi și literatura franceză/ limba engleză;

1999-2004: elevă la liceul teoretic „Mihail Sadoveanu”, or. Cupcini, raionul Edineț;

1992-1999: elevă la Gimnaziul din s. Parcova, raionul Edineț.

## **III. Participări la foruri științifice naționale și internaționale**

2014 - Conferința Științifică cu Participare Internațională *Probleme actuale de Lingvistică și Glotodidactică*, UPS „Ion Creangă”, Chișinău.

2013 - Simpozionul Internațional *Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale*, UPS „Ion Creangă”, Chișinău.

2013 - Conferința de totalizare a activității științifice a corpului profesoral în anul 2012, UPS „Ion Creangă”, Chișinău.

2013 - Conferința Științifică Internațională: *Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate*, USM, Chișinău.

2012 - Conferința Științifică cu participare internațională: *Dezvoltarea TIC: schimbarea paradigmei în predarea-învățarea limbilor străine*, UPS „Ion Creangă”, Chișinău.

2012 - Conferința Științifică Internațională: *Optimizarea procesului de predare a limbilor străine în contextul metodologiilor tradiționale și clasice*, UPS „Ion Creangă”, Chișinău.

## **IV. Participări în proiecte științifice naționale și internaționale:**

Ianuarie 2012 – septembrie 2013, coresponsabil în cadrul proiectului « Master conjoint de formation initiale des enseignants en DNL », finanțat de Agenția Universitară Francofonă.



## **V. Cursuri de formare continuă, stagii:**

2013

- Participare la formarea « Conception et évaluation de méthode FLE », organizată în Sofia, Bulgaria, 10-14 iunie 2013 de către CREFECO, diplomă de participare.
- Participare la stagiul CIEP (Centrul Internațional de Studii Pedagogice), 1-12 iulie 2013, Nantes, France.

2012

- Participare la formarea « Formation pour enseignants débutants », organizată la Sofia, Bulgaria, de către CREFECO, 14 mai - 18 mai 2012, diplomă de participare.
- Participare la Școala Doctorală în Științe Sociale a Universității din București, organizată la Sofia, Bulgaria, 21-26 mai, titlul "Mémoires du monde contemporain".
- Participare la formarea « Nouvelles tendances de la didactique du français langue étrangère », organizată la Chișinău, Republica Moldova, 22 iunie 2012 de către Eurokniga și Ambasada Franței, diplomă de participare.
- Participare la Seminarul Național « Pratiques didactiques innovantes pour favoriser la transition secondaire - universitaire des élèves de l'enseignement bilingue », organizată de către Chisinau, Republica Moldova, 26 - 29 iunie 2012 de către AUF, diplomă de participare.
- Stagiul de cercetare în cadrul proiectului « Master conjoint de formation initiale des enseignants en DNL » finanțat de AUF, Franța, Besançon, 1-31 octombrie 2012.

2011

- Bursieră a Agenției Universitare Francofone (AUF) în cadrul programului "Eugen Ionesco", bursă de cercetare în domeniul Educației, 10 mai - 10 august 2011, Universitatea din București, România.
- Participare la formarea « Exploiter la chanson francophone en classe de FLE », organizată de către Casa Cunoștințelor din Chișinău, 01.04.2011-02.04.2011, diplomă de participare.
- Participare la formarea « Gestion de la rédaction et de la publication scientifique en ligne », organizată la Galați, România, 11 iulie - 15 iulie 2011, diplomă de participare.
- Participare la formarea « Pratique de l'oral et pistes didactiques », organizată la Geneva, Elveția de către CREFECO, 15 august-19 august la Universitatea din Geneva, diplomă de participare.

## **VI. Lucrări științifice publicate (14):**

### **Articole în reviste științifice :**

1. Noțiunea de competență literară în taxonomia competențelor. In: Univers Pedagogic, 2015, nr 2 (46), p. 20-25.
2. Demersuri metodologice de eficientizare a didacticii literaturii franceze prin prisma exercițiului euristic. In: Didactica-Pro, 2015, nr 4 (92), p. 25-29.

### **Articole în culegeri naționale :**

3. Neamțu N. L'enseignement de la production écrite. În: Științele socioumane: orientări și perspective, vol. II, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008. p. 242-247.
4. Neamțu N. Demersuri metodologice în activitatea cooperativă a studenților în cadrul orelor de literatură franceză. În : Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice, vol. X, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2011. p. 130-137.
5. Neamțu N. Studiul literaturii franceze și dezvoltarea competenței de lectură la studenți. În : Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice, vol. XI, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012. p. 78-82.
6. Neamțu N. Conversația euristică – formă a dialogului educațional. UPS „Ion Creangă”. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice, vol. XII, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013. p. 52-57.

### **Materiale ale comunicărilor științifice:**

7. Neamțu N. Le concept de lecture méthodique en français dans le paradigme de l'éducation, UPS „Ion Creangă”, Conferință Științifică Internațională, Optimizarea procesului de predare a limbilor străine în contextul metodologiilor clasice și moderne, Chișinău: Garamont-Studio, 2012, p. 141-149.
8. Neamțu N. Enjeux des TIC dans l'exploitation du texte littéraire, UPS „Ion Creangă”, Conferință Internațională, L'essor des TIC : changement du paradigme de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, Chișinău: Garamont-Studio, 2012, p. 188-193.
9. Neamțu N. Rolul strategiilor euristice în dezvoltarea culturii profesionale a cadrului didactic, UPS „Ion Creangă”, Simpozion Științific Internațional, Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 164-166.
10. Neamțu N. Conceptul de strategie euristică în contextul actualei paradigme educaționale, UPS „Ion Creangă”, Conferința de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2012, Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului, vol.III, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 263-267.
11. Neamțu N. La littérature en classe de FLE, UPS „Ion Creangă”, Conferință cu Participare Internațională, Probleme Actuale ale Lingvisticii și Glotodidacticii, Chișinău: Garamont-Studio, 2014, p. 122-127.

**Articole în culegeri internaționale:**

12. Neamțu N. La méthodologie de la recherche et TIC en évolution. În: La méthodologie de la recherche scientifique – composante essentielle de la formation universitaire, București: Ars Docendi, 2010, p. 237-242.

**Manuale:**

13. Solcan A, Guzun M., Neamțu N. Grammaire contextuelle du Français Langue étrangère, vol. I, Chișinău: Garamont-Studio, 2013. 282 p.

14. Solcan A, Guzun M., Neamțu N. Grammaire contextuelle du Français Langue étrangère, vol. II, Chișinău: Garamont-Studio, 2013. 297 p.

*Date de contact:* MD 2038, Chișinău, str. Trandafirilor, 11/5, ap.115

Tel. mob.: 068646041

Tel. serv.: 022358489

e-mail: nataliasofronie2015@gmail.com

19.05.2016 Sofronie (Neamțu) Natalia