

**UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA” DIN IAȘI**

**FACULTATEA DE LITERE**

**ȘCOALA DOCTORALĂ DE STUDII FILOLOGICE**

Paradigma distanței și modelarea scenariului pedagogic în mediul digital de predare/învățare a limbii franceze în context profesional

Rezumatul tezei de doctorat

Conducător de doctorat:

Prof. univ. dr. habil. Felicia Dumas

Doctorandă:

Nistor M. Simona Mihaela

UNIVERSITATEA "ALEXANDRU IOAN CUZA" DIN IAȘI

Școala Doctorală de Studii Filologice

## ANUNȚ

La data de 25.06.2024, ora 10:00, în sala "Al. Dima", doamna NISTOR M. SIMONA MIHAELA va susține, în ședință publică, teza de doctorat cu titlul *PARADIGME DE LA DISTANCE ET MODÉLISATION DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE DANS UNE FORMATION NUMÉRIQUE PROFESSIONNELLE EN FLE*, în vederea obținerii titlului științific de doctor în domeniul FILOLOGIE.

Comisia de doctorat are următoarea componență:

### Președinte :

Prof.univ. dr. **Lăcrămioara PETRESCU**, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iași

### Conducător de doctorat :

Prof. univ. dr. habil. **Felicia DUMAS**, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iași

### Referenți :

Prof. univ. dr. **Sonia BERBINSKI**, Universitatea din București

C.S.I. dr. **Elena Isabelle TAMBA**, Institutul de Filologie "Al. Philippide" Iași, Filiala Academiei Române

Conf. univ. dr. **Anca-Cristina PETRAȘ**, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iași

Vă invităm să participați la ședința de susținere a tezei.

Teza poate fi consultată la Biblioteca Facultății de Litere.

## CUPRINS

<b>Rezumat</b> .....	<u>2</u>
<b>Abstract</b> .....	<u>3</u>
<b>Mulțumiri</b> .....	<u>4</u>
<b>Cuprins</b> .....	<u>5</u>
<b>Lista siglelor</b> .....	<u>12</u>
<b>Introducere generală</b> .....	<u>14</u>
<b>1. Contextul cercetării. Cadru teoretic</b> .....	<u>23</u>
Introducere .....	<u>23</u>
<b>Capitolul I : Spre o didactică a FLE mediată prin Internet</b> .....	<u>24</u>
I.1. Didactica FLE de-a lungul timpului.....	<u>24</u>
I.2. Didactica FLE în epoca web 2.0. Evoluția practicilor digitale .....	<u>37</u>
I.3. Metodologii particulare : franceza pe obiective specifice .....	<u>39</u>
I.4. Elemente de inginerie a formării .....	<u>45</u>
I.5. Elemente de inginerie pedagogică .....	<u>47</u>
I.6. FLE și FOS în centrele de limbi străine din România .....	<u>48</u>
<b>Capitolul II: Componenta pedagogică digitală în sprijinul formărilor FLE organizate la distanță</b> .....	<u>50</u>
II.1. Evoluția practicilor digitale în învățarea limbilor străine.....	<u>50</u>
II.2. Formarea cu ajutorul dispozitivelor socio-digitale .....	<u>54</u>
II.3. Distanța – o alegere necesară .....	<u>80</u>

Concluzii parțiale.....	83
<b>2. Abordare tehnopedagogică a distanței.....</b>	<b>85</b>
Introducere .....	85
<b>Capitolul III : De la « coerența închisă » la « coerența virtuală ». Analiza tehnică a spațiului virtual de învățare.....</b>	<b>87</b>
III.1. De la predarea tradițională la demersul socioconstructivist prin intermediul unei platforme .....	87
III.2. Conceperea dispozitivelor de formare.....	90
III.3. Modele și grile de analiză tehnică .....	116
III.4. Analiza tehnică a dispozitivelor de formare digitale.....	126
<b>Capitolul IV: Conceperea și organizarea scenariului pedagogic în cadrul formărilor hibride în vederea valorizării competențelor lingvistice comunicative și interculturale.....</b>	<b>143</b>
IV.1. De la pedagogia bazată pe obiective la cea axată pe competențe .....	143
IV.2. Scenariul pedagogic într-o formare utilizând componenta digitală în FLE .....	149
IV.3. Încadrarea pedagogică a dispozitivelor de formare .....	158
Concluzii parțiale.....	189
<b>3. Analiza datelor și perspective metodologice.....</b>	<b>192</b>
Introducere .....	192
<b>Capitolul V : Experimentarea : organizare și analiza rezultatelor .....</b>	<b>194</b>
V.1. Tipul de cercetare .....	194
V.2. Tipuri de date .....	196

V.3. Niveluri ale cercetării .....	<u>197</u>
V.4. Ancheta de teren .....	<u>199</u>
V.5. Analiza și tratarea datelor.....	<u>204</u>
<b>Capitolul VI : Formările la distanță – motivație pentru viitorul profesional ? .....</b>	<b><u>233</u></b>
VI.1. Considerații în raport cu situația inițială.....	<u>233</u>
VI.2. Contribuții ale tezei și discuții.....	<u>235</u>
VI.3. Propuneri pedagogice.....	<u>251</u>
Concluzii parțiale.....	<u>252</u>
<b>Concluzii finale .....</b>	<b><u>254</u></b>
<b>Bibliografie.....</b>	<b><u>261</u></b>
<b>Lista figurilor .....</b>	<b><u>280</u></b>
<b>Lista tabelelor .....</b>	<b><u>283</u></b>
<b>Lista graficelor.....</b>	<b><u>284</u></b>
<b>Anexe.....</b>	<b><u>286</u></b>

## REZUMAT

Teza pe care o propunem, **Paradigma distanței și modelarea scenariului pedagogic în mediul digital de predare/învățare a limbii franceze în context profesional**, are ca scop studierea relevanței și eficacității formărilor hibride în dezvoltarea competențelor lingvistice comunicative și interculturale ale adulților angajați în companii multinaționale, participanți la cursuri de FLE sau FOS în cadrul companiei, în conformitate cu standardele impuse de mediul profesional și noile modalități de exprimare și evoluție ale societății. Acest proiect este justificat de constatarea personală a necesității de a integra astfel de instrumente în demersul didactic (cu atât mai mult pentru formarea adulților, ale căror resurse de timp sunt mult mai limitate și pentru care stăpânirea unei limbi străine se dovedește a fi o condiție a succesului profesional) și se subordonează intenției de perfecționare și de creare a unor noi suporturi pentru tinerii cursanți, precum și pentru profesori, într-un cadru de cercetare complex și inovator.

În cele șase capitole ale acestui studiu, organizate în trei părți distincte, am analizat eficacitatea abordării pedagogice hibride care utilizează componenta digitală în conceperea și implementarea secvențelor de învățare care constituie obiectul formărilor lingvistice în franceza generală și profesională, cu avantajele, constrângerile și provocările care decurg din aceasta. Dacă în prima parte a tezei ne-am propus să schițăm cadrul cercetării teoretice, vizând un studiu diacronic al teoriilor și metodelor de învățare, prezentarea diferitelor resurse pedagogice digitale, principiile și strategiile de predare utilizate pentru a construi scenariul pedagogic în vederea dezvoltării competențelor lingvistice, a doua parte expune, pe baza analizei contrastive și a cercetării detaliate, exemple concrete de practici de însușire a noțiunilor de limbă și cultură, necesare pentru a eficientiza activitatea profesională în cadrul companiilor.

Analiza s-a axat pe compararea a două tipuri de formare în franceza generală și profesională, desfășurate fie față în față, fie online, ceea ce a permis, în opinia noastră, o evidențiere complexă a particularităților scenariului pedagogic implicând hibridarea ca practică de construire a sensului. Pornind de la scenariile de învățare ilustrate în al patrulea capitol, ne-am propus să analizăm relevanța acestui demers didactic, confruntând diferite perspective de cercetare, detaliate în a treia parte a tezei noastre. Ancheta de teren, realizată în rândul diferiților actori implicați (cursanți, profesori, coordonatori), ne-a permis, pe de o parte, să validăm

eficacitatea proiectului nostru și, pe de altă parte, să realizăm o sinteză a principalelor contribuții și limite asociate cercetării, precum și a perspectivelor și direcțiilor potențiale de studiu în didactica FLE.

Originalitatea lucrării pe care o propunem se datorează, pe de o parte, valorizării unui dispozitiv adaptat nevoilor actuale de formare (ale cursanților adulți și ale tinerilor profesori) într-un domeniu în care, din păcate, formarea absolvenților nu este bine pusă la punct și, pe de altă parte, unei analize minuțioase a unui fenomen care, deși imperativ, nu este suficient exploatat în România.

### **Ipoteze ale cercetării și obiective**

Pornim de la ipoteza conform căreia formările hibride în FLE reprezintă o oportunitate de aliniere a practicilor educative la standardele actuale în materie de formare adresate adulților, precum și de îmbunătățire a competențelor lingvistice ale angajaților care lucrează în companii multinaționale și desfășoară proiecte cu și pentru francezi.

Ne propunem să demonstrăm, pe baza analizei care constituie obiectul acestei teze, importanța culturii digitale și a integrării acestor dispozitive în predarea FLE și FOS în vederea valorificării competențelor lingvistice și interculturale ale cursanților. Vom analiza progresul cursanților în urma participării la activitățile interactive din diverse medii de lucru digitale și scenarii pedagogice variate, care implică resurse și materiale adaptate nevoilor lor, precum și sarcini specifice, ancorate în experiențele lor și în acord cu obiectivele de învățare. În acest cadru de cercetare, vom încerca să răspundem la următoarele întrebări:

1. Cum se poate preda franceza cu ajutorul unui dispozitiv digital?
2. Care este rolul și statutul profesorului într-o formare hibridă?
3. Ce scenariu pedagogic să adoptăm pentru a introduce prezența la distanță?
4. Care este impactul distanței în clasa virtuală și ce metode și strategii pot fi folosite pentru a dezvolta abilități autentice?
5. Cum este efectuată evaluarea într-o formare digitală? Ce tip de certificări se oferă pentru validarea competențelor de exprimare în limba franceză generală și profesională?

6. Sunt platformele educaționale eficiente pentru dezvoltarea competențelor de comunicare lingvistică ale cursanților? Care sunt contribuțiile acestora pentru viitorul predării în domeniul FLE?

### **Obiectivele cercetării**

Astfel, următoarele obiective ar fi adecvate specificului studiului nostru, ilustrând intenția fiecărui capitol:

1. Definierea contextului cercetării și prezentarea etapelor de evoluție a didacticii FLE ;
2. Prezentarea resurselor digitale pentru predarea și învățarea limbii franceze în cadrul companiilor ;
3. Analiza specificităților tehnice ale unui spațiu digital de învățare ;
4. Conceperea și implementarea scenariilor pedagogice în formarea hibridă pentru a exemplifica particularitățile demersului tehnopedagogic online ;
5. Aplicarea diferitelor metode de cercetare, prin realizarea unei anchete pentru a verifica validitatea mediului tehnopedagogic implementat ;
6. Interpretarea datelor de cercetare.

Urmând recomandările metodologice ale lui Bertin și Barbot, vom construi acest proiect de cercetare ținând cont de trei niveluri: nivelul micro, care va constitui obiectul activității de inginerie pedagogică conducând la implementarea formărilor, nivelul mezo vizând practicile instituției furnizoare de cursuri și armonizarea acestora cu ale noastre și nivelul macro, referindu-se la diferitele modele teoretice vehiculate în domeniul științelor educației, pe de o parte, și la politica educațională a sistemului, pe de altă parte.

Adoptând cercetarea activă și completând-o cu alte perspective metodologice (descriptivă, experimentală, teoretică), vom încerca să validăm propunerea de hibridare a parcursurilor de învățare ca soluție care vine să îmbunătățească rata de abandon și rezultatele parțial satisfăcătoare în termeni de progres lingvistic. Vom realiza o anchetă de teren în rândul actorilor direct implicați în formările respective, aplicând chestionare online studenților și intervievând personalul didactic și conducerea în cadrul interviurilor care vor constitui obiectul celui de-al cincilea capitol al acestei teze. De asemenea, constatările noastre personale în calitate de trainer vor fi valorificate pe parcursul acestei cercetări descriptive.



În ceea ce privește instrumentele de anchetă, ca parte integrantă a unei abordări calitativ-cantitative, considerăm că observația sistemică, chestionarul, interviul și testul ne vor permite să răspundem ipotezelor noastre inițiale. În ultima parte a studiului, vom trata rezultatele obținute în urma aplicării chestionarelor de analiză a nevoilor și de feedback, observațiile din timpul sesiunilor, rezultatele la examene și interviurile cu alți profesori care au practicat acest tip de formare. Eșantionul de studiu va fi reprezentat de studenții care au participat la cursurile în format hibrid de franceză generală FHG1, FHG2, respectiv de franceză profesională FHP1, FHP2, doi profesori de FLE și coordonatoarea cursurilor pentru adulți din cadrul centrului de limbi Lektor, în cadrul căruia am organizat aceste formări.

Abordarea pe care o vom privilegia va fi de tip holistic, integrând date de ordin cantitativ și calitativ, a căror corelare ne va permite să validăm adoptarea resurselor digitale ca practică eficientă de dezvoltare a competențelor lingvistice ale adulților și să conturăm perspective de viitor în domeniu.

### **Corpus și resurse de analizat**

În acest context, cercetarea va avea ca obiect de analiză diferitele practici pedagogice de integrare a resurselor digitale care favorizează dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale în cadrul formărilor în franceză generală (FHG) și profesională (FHP) pe care le-am desfășurat în sistem hibrid, pentru a le putea compara cu cele organizate exclusiv în format fizic. Prima formă de hibridare pe care am practicat-o și luat-o în considerare se referă la formările FHG1 și FHP1 și constă în ore sincrone față în față, completate cu ore de studiu individual în format asincron pe platforma Edmodo. A doua formă, mai recentă, reprezentând formările FHG2 și FHP2, a început în momentul instaurării pandemiei, când activitatea în format fizic nu a mai fost posibilă și se limitează în întregime la învățarea la distanță (sesiuni sincrone la distanță, urmate de ore de studiu autonom asistat, sincrone și asincrone, pe platforma Canvas). Pentru fiecare tip de formare în cauză, am conceput și implementat două scenarii (unul pentru franceza generală și altul pentru franceza profesională), tratând temele comune abordate la cursuri, pe care le vom folosi ca suport pentru analiza noastră din punct de vedere tehnopedagogic.

Vom ilustra, pornind de la integrarea diferitelor resurse digitale (de gestionare, comunicare, difuzare, evaluare a cunoștințelor, precum și de creare a altor resurse), practicile

adecvate pentru învățământul hibrid, conform principiilor și modelelor teoretice adoptate pentru a susține acest demers pedagogic. Analiza din partea a doua a tezei noastre va fi concentrată, în special, pe observația contrastivă a diferitelor modalități de hibridare a parcursurilor, adoptate în vederea implementării scenariilor respective, precum și a instrumentelor digitale care favorizează o abordare comunicativă, colaborativă și interactivă a conținuturilor. Metodele pe care ne vom baza sunt **Tendances** și **L'Atelier** pentru cursurile de franceză generală, respectiv **Quartier d'affaires** și **Objectif Express** pentru cursurile de franceză profesională. Acestea, folosite în variantă letrică sau electronică, vor fi completate cu resurse personalizate sau instrumente deja existente, disponibile pe Internet, cum ar fi cursurile MOOC *Vivre en France* și *Travailler en France*, platformele TV5 Monde și RFI, instrumentele de creare și evaluare, dispozitivele de telecolaborare și gestionare a parcursurilor virtuale (platformele Edmodo, Canvas, Digipad, Zoom).

Analiza mediului tehnopedagogic asociat celor patru scenarii va fi realizată pe baza unor grile care ne vor permite să încadrăm din punct de vedere tehnic și pedagogic diferenții parametri corespunzători dispozitivelor de formare în cauză: tipul de abordare, suportul din partea tutorelui, articularea prezenței și distanței, medierea și mediatizarea, gradul de deschidere, activitățile și strategiile lingvistice comunicative, competențele și componentele acestora. Considerațiile teoretice de ordin tehnic sau pedagogic vor deschide calea către ilustrarea practică a metodelor de exploatare concretă a digitalului prin mediatizarea platformelor Edmodo și Canvas, valorificarea metodelor FLE și FOS, scenarizarea diverselor secvențe, utilizarea instrumentelor de creare a conținutului pedagogic. Într-o a doua etapă, ne vom ocupa de metodele de implementare a competențelor lingvistice și interculturale, detaliind, prin secvențele de învățare luate în considerare, activitățile având ca obiect însușirea cunoștințelor lexicale, a elementelor morfosintactice, fonetice, pragmatice, sociolingvistice sau culturale. De asemenea, o atenție specială va fi acordată analizei strategiilor de evaluare a acestor competențe într-un mediu digital de învățare.

Pe lângă resursele tehnopedagogice supuse analizei, cercetarea noastră va avea în vedere, începând cu a treia parte a acestui studiu, și prelucrarea datelor provenite din anchetă, cum ar fi răspunsurile date de studenții participanți la chestionare, observațiile făcute de profesori și personalul de conducere în timpul interviurilor, observațiile personale, rezultatele evaluărilor.

Prin confruntarea tuturor acestor date naturale, provocate sau semi-controlate, vom putea valida ipoteza inițială și realiza o sinteză a contribuțiilor și limitelor legate de obiectul nostru de reflecție și de teza noastră, în ultimul capitol al acestei cercetări.

Fără a pretinde obținerea unor rezultate general valabile, prezentul proiect de inovare a practicilor pedagogice dezvăluie dorința noastră, în calitate de profesori-cercetători, de a reconsidera didactica FLE la nivel universitar în contextul interesului din ce în ce mai scăzut pentru aceasta și ar putea fi perceput ca o măsură de îmbunătățire a eficacității formărilor lingvistice în FLE și FOS adresate adulților care lucrează în mediul multinațional francofon, după cum vom arăta în analiza efectuată în cele șase capitole componente ale tezei.

### **Analiza tehnică a mediului digital de învățare**

Modelul Compétice permite încadrarea formărilor tradiționale în ceea ce numim „présentiel enrichi”, în timp ce formările hibride luate în considerare ar reprezenta fie forme de „présentiel enrichi” sau „allégé” (în cazul FH1), fie de « présentiel inexistant » (FH2). Este de menționat că nu am implementat cursuri care să se încadreze în „présentiel réduit” sau „quasi-inexistant”, deoarece suntem de părere că nicio formare în limbă străină vizând un nivel elementar A1-A2 nu ar putea fi construită pe o componentă majoritar asincronă.

Putem spune că cele două tipuri de formări hibride la care facem referire în analiza noastră încurajează „la pratique ancrée”, deoarece am valorizat principii și metode identice în vederea construirii scenariilor de învățare, valabile pentru toate limbile predate în cadrul instituției. Considerațiile teoretice privind suporturile de utilizat, modalitățile de lucru, platformele de exploatat pentru învățarea în autonomie au fost stabilite în urma consultării tuturor membrilor echipei pedagogice.

Aplicând clasificarea lui Charlier, Deschryver și Peraya, trebuie să precizăm că am favorizat constant abordarea colaborativă, încurajând interacțiunea și co-partajarea cunoștințelor, pornind de la experiența cursantului și valorizând, în același timp, instrumentele digitale puse la dispoziție. Desigur, trebuie admis că formările desfășurate exclusiv online facilitează acest tip de abordare datorită funcționalităților instrumentelor disponibile și specificului situațiilor de învățare la distanță.

Urmărind modelul lui Peraya și Peltier, am concluzionat că primul tip de dispozitiv hibrid utilizat (FH1), centrat pe învățare, corespunde metaforei „le métro” (Peraya și Peltier, 2012),

datorită exploatarea unei multitudini de oportunități tehnopedagogice în timpul formărilor și dimensiunii metacognitive a parcursului educațional, în timp ce al doilea tip (FH2) ar fi caracterizat mai degrabă prin metafora „l'écosystème” (Idem), având în vedere numărul mare de posibilități tehnopedagogice pe care îl implică hibridarea.

Diferitele forme de mediere pedagogică pe care le-am trecut în revistă din punct de vedere teoretic (sémio-cognitivă, sensorimotorie, praxeologică, reflexivă și relațională, conform terminologiei lui Charlier et al. (2006: 478)) pun în aplicare scenarii comunicative rezultate din activitatea colectivă, centrate pe cursant și interacțiunea sa cu ceilalți colegi sau profesorul, valorificând descoperirea, reflecția, spiritul critic, colaborarea. Mediatizarea se reflectă în scenarizarea resurselor pe care le-am utilizat, conceperea secvențelor integrate în parcursurile pedagogice, gestionarea practicilor evaluative și implementarea conținuturilor prin intermediul strategiilor adecvate acestui tip de formare, după cum vom arăta începând cu al patrulea capitol al acestui studiu. Am introdus în clasă (indiferent de modalitate) instrumente prin intermediul cărora am putut desfășura activități diverse, interactive și colaborative, consolidând autonomia și motivația cursantului prin sarcinile propuse.

### **Considerații pedagogice generale asupra celor patru scenarii**

Temele propuse în manualele pe care le-am utilizat ca suport didactic principal sunt variate, actuale și facilitează dezvoltarea competențelor complexe prin valorificarea lor în activități de tip proiect, studiu de caz, jocuri de simulare. În afară de exploatarea elementelor lingvistice, documentele autentice (capsule video tematice, fragmente din interviuri, oferte de locuri de muncă, meniuri de restaurant) oferă oportunitatea de a intra în contact direct cu ceea ce înseamnă cultura francofonă, fapt ce alimentează curiozitatea cursanților, crește motivația și favorizează îmbunătățirea competenței de comunicare interculturală, extrem de importantă în contextul în care acești adulți, lucrând într-un mediu multilingv și multicultural, sunt constant expuși la practici culturale variate pe care trebuie să le înțeleagă și la care este necesar să se adapteze pentru a interacționa eficient și a-și îndeplini misiunile profesionale.

Toate cele patru scenarii pe care le-am selectat pentru a exemplifica metodele și principiile prezentate în capitolele anterioare se înscriu în pedagogia acțională și oferă, datorită integrării componentei digitale, multiple posibilități în ceea ce privește studiul individual, în funcție de nevoile și așteptările proprii. Pe de o parte, cursantul este în centrul procesului de

descoperire și construire a sensului și, pe de altă parte, prin raportarea la ceilalți prin intermediul activităților colaborative (proiecte, rezolvarea problemelor prin jocuri de rol), el participă la învățarea colectivă.

Diferitele etape ale scenariului didactic urmează progresia logică a conținuturilor și se bazează pe activități care implică îndeplinirea diverselor sarcini în cadrul întâlnirilor fizice sincrone, la distanță sincrone sau în clasa inversată. Hibridarea facilitează, în acest caz, înlănțuirea mai multor componente în parcursul pedagogic, fiecare având rolul său bine definit în structura de ansamblu. Cele două tipuri de formări din care fac parte scenariile în cauză se desfășoară majoritar în sincron (etapa 2) și se prelungesc, de asemenea, sub forma activităților asincrone în mediul digital de învățare (etapele 1 și 3).

Aplicând principiul clasei inversate, am planificat activități la distanță asincrone, fie pentru a pregăti sesiunile în direct (etapa 1), fie pentru a consolida studiul individual în clasă sau la distanță sincron (etapa 3). Pentru prima etapă, am recomandat parcursuri autonome pe baza unor secvențe audio de la RFI sau Podcast Français facile, respectiv video pe TV5 Monde sau Fun Mooc, ceea ce le-a permis cursanților să se familiarizeze din punct de vedere lexical, sociolingvistic sau cultural cu tema ce urma să fie tratată în clasă. Este o abordare pe care o încurajăm, deoarece permite cursantului să practice descoperirea, trezindu-i în același timp interesul și curiozitatea. În ceea ce privește etapa de consolidare la distanță în format asincron, am conceput-o sub formă de activități de fixare prin quiz-uri, parcursuri autocorective online, simulări, precum și sarcini de exprimare scrisă (povestirea unei experiențe la restaurant, descrierea meniului preferat, redactarea unei oferte de muncă) sau de interacțiune online în cadrul unui forum (exprimarea opiniei despre discriminarea la angajare). Aceste misiuni sunt adesea completate de proiecte colaborative pe Padlet (prezentarea restaurantelor dintr-un oraș, crearea ofertelor de muncă adecvate specificului companiei sale, realizarea unui micro-interviu despre ținuta de adoptat în timpul unui interviu de angajare), ceea ce încurajează învățarea metacognitivă și colaborativă, conform pedagogiei socioconstructiviste. Este adevărat că disponibilitatea limitată de timp a cursanților adulți împiedică uneori realizarea acestor sarcini, dar, în general, este o abordare care are mult mai mult succes în cazul formărilor desfășurate integral online (FHG2, FHP2) decât în cel al cursurilor în prezență (FHG1, FHP1). Acest lucru se explică parțial prin lipsa antrenamentului online, având în vedere că telemunca nu devenise

încă o practică profesională frecventă. Am început să susținem formări online în perioada pandemiei, după ce angajații se familiarizaseră deja cu noul mod de organizare a activității profesionale.

Este de remarcat și faptul că, datorită funcțiilor platformelor pe care le-am utilizat ca spații digitale de lucru, am putut răspunde la întrebări legate de realizarea sarcinilor online folosind instrumentele de comunicare sincronă de tip chat, ceea ce a permis clarificarea neînțelegerilor. În plus, a fost posibil să oferim feedback individual cursanților cu privire la modul de tratare a activităților de exprimare scrise postate.

A doua etapă este reprezentată de secvențele de învățare în direct, în sala de ședințe la sediul companiei (cazul FHG1 și FHP1) sau folosind Zoom (cazul FHG2 și FHP2). Scenariul pedagogic este organizat în patru etape (sensibilizare, înțelegere, apropiere și producere/sistematizare), în timpul cărora exploatăm, prin diverse activități lingvistice comunicative de receptare, producere, interacțiune și mediere, toate competențele, implementând strategii diverse: descoperirea, jocul de rol, cooperarea, negocierea etc.

Etapă de sensibilizare are ca scop introducerea subiectului printr-o activitate de spargere a gheții, care poate consta într-o discuție pe baza unui document declanșator (video, sondaj, imagine interactivă). În continuare, se succed activități de producere și interacțiune, urmate de o sistematizare la tablă (clasică sau virtuală). Explicațiile sunt adesea însoțite de prezentări sub formă de diapozitive, hărți mentale în vederea clarificării noțiunilor.

Pentru etapa de înțelegere, am apelat la manuale, care dispun toate de resurse autentice generoase, favorizând desfășurarea activităților de înțelegere orală, scrisă sau audiovizuală, consolidate prin interacțiune orală. În cazul scenariilor care fac parte din formările desfășurate exclusiv online, putem constata că activitățile se bazează mai mult pe componenta digitală, interactivitatea sistemului permițând cursanților să realizeze quiz-uri online pe Kahoot sau Quizizz.

Caracteristică a parcursului comunicativ, interacțiunea nu lipsește din scenariul pedagogic, după cum putem observa analizând activitățile propuse în cadrul etapei următoare, cea de apropiere. Este momentul de a le oferi cursanților ocazia să fixeze ceea ce au descoperit, prin intermediul activităților interactive variate care exploatează lexicul, gramatica, fonetica,

interculturalitatea. Exercițiile din caietul care însoțește metoda, rezolvarea problemelor (în cazul scenariilor FHG1 și FHP1) sau jocurile pe Wordwall, Genially, Liveworksheets (în cazul scenariilor FHG2 și FHP2), precum și discuțiile despre aspectele culturale în perechi sau grupuri (pentru ambele tipuri de formări) întăresc dimensiunea colaborativă a parcursului de învățare și suscită interesul studenților.

În ceea ce privește ultima etapă a parcursului sincron, o rezervăm de obicei activităților de producere de mesaje scrise și orale, inițiind dezbateri pe teme discutate (FHG1), jocuri cu cărți Dixit pentru valorificarea lexicului meseriilor (FHP1), misiuni de rezolvat în echipă în breakout rooms și pe Jamboard (FHG2), jocuri de simulare pe Wordwall sau activități de creare de povești cu Story Dice (FHP2). Acest tip de practici facilitează co-construcția sensului, permițând în același timp dezvoltarea competențelor comunicative și interculturale. Ca mediatori ai grupurilor, acționăm pentru a facilita comunicarea, cooperarea și stabilirea unui spațiu pluricultural de dialog și partaj.

### **Metode de cercetare**

Ca metode de cercetare, am adoptat cercetarea-acțiune, completată de cea teoretică, descriptivă sau experimentală. Am optat pentru triangularea datelor, a căror analiză ne-a condus către constatări interesante în raport cu obiectul tezei. De asemenea, am oferit precizări privind alegerea « terenului » de studiu (centrul de limbi Lektor), eșantionul de studiu (reprezentat de cei 24 de cursanți care au participat la cele patru formări supuse analizei, două profesoare și coordonatorul de curs), tipurile de anchete (chestionare de analiză a nevoilor și feedback adresate beneficiarilor formării, interviuri cu personalul de conducere și didactic, precum și observația sau notele la examene), procedând apoi la prezentarea datelor calitative sau cantitative obținute din anchetă, susținute de grafice ilustrând răspunsurile la întrebări sau distribuția notelor la evaluări. Confruntarea diferitelor metode de cercetare ne-a permis să validăm practicilor pedagogice de valorificare a mediului digitalului de predare/învățare ca mijloc eficient de îmbunătățire a competențelor studenților participanți.

În cazul studiului de față, problema constatată a fost lipsa parțială de eficacitate a formărilor clasice implementate, tradusă în termeni de competențe lingvistice slab îmbunătățite, explicată fie prin disponibilitatea limitată a adulților de a participa la cursuri și de a lucra individual, fie prin inadecvarea la nevoile lor sau neconformitatea cu noile standarde în materie de practici de formare pentru adulți. Obiectivul nostru a fost, așadar, să schimbăm această

situație și să demonstrăm eficacitatea unei formări în FLE în dezvoltarea competențelor studenților. Pentru a realiza acest lucru, am venit cu propunerea de formări hibride, care ar fi putut oferi participanților șansa de a se implica mai mult, datorită caracterului flexibil și deschis al cursurilor propuse. Implementarea acestor formări ne-a permis, prin observația directă în calitate de profesor-tutore și prin diferitele tipuri de date (rezultate la examene, chestionare, interviuri), să realizăm o analiză pertinentă în vederea validării ipotezei inițiale.

În acest proces de validare, valorificarea demersului descriptiv (prin observațiile personale), teoretic (pornind de la modelele și principiile adoptate și detaliate în primul capitol al tezei) și experimental (experimentarea formărilor hibride ca practică adaptată nevoilor adulților) ne va ajuta să realizăm o analiză completă și coerentă a obiectului nostru de studiu.

Pentru a realiza o analiză coerentă și pertinentă, am investit date „ecologice” legate de situația de predare-învățare evocată, precum diferitele instrumente, resurse și metode utilizate în implementarea scenariilor pedagogice sau rezultatele la examene. În ceea ce privește datele „controlate”, acestea se referă la metodele de anchetă bazate pe chestionar sau interviu, în timp ce datele suscitade sau „semi-controlate” pot fi reprezentate de diverse interacțiuni în timpul sesiunilor în direct, activitatea pe platformă sau observațiile profesorilor în ceea ce privește desfășurarea secvențelor de învățare.

În vederea studierii problematicii formărilor hibride destinate adulților și a fiabilității acestora, am ales centrul de limbi Lektor ca mediu de experimentare. Ne-am rezumat la 24 de cursanți care au participat la formările supuse analizei (un grup pentru fiecare dintre cele patru tipuri de cursuri: 4 cursanți pentru FHG1, 6 pentru FHP1, 6 pentru FHG2 și 8 pentru FHP2), 3 profesori de FLE și coordonatoarea cursurilor.

Interviul cu reprezentantul echipei de coordonare și cei doi profesori care au acceptat invitația noastră de a participa la aceste discuții a fost de tip semi-directiv, structurat în 25 de întrebări deschise, diferite pentru cele două părți implicate (personal de conducere și didactic). Chestionarele aplicate cursanților conțin în general date de ordin cantitativ, dar includ și itemi care favorizează o analiză calitativă, având în vedere cele câteva întrebări deschise la care au trebuit să răspundă.

În ceea ce privește publicul țintă, două treimi dintre subiecți sunt femei și o treime bărbați. Acest decalaj se explică, poate, printr-o dorință mai mare în cazul femeilor de a dobândi noi competențe, având în vedere că înscrierea la aceste formări a fost o alegere personală, nu o



constrângere din partea companiei unde lucrau. Majoritatea participanților (aproximativ 70%) au peste 30 de ani, ceea ce înseamnă că avem de-a face cu adulți responsabili, cu priorități clar definite, care se bucură deja de o anumită poziție în companie și sunt conștienți că evoluția lor profesională depinde și de competențele lingvistice asociate limbilor de comunicare admise pentru schimburile profesionale cu clienții. Cei mai tineri sunt, în general, bine motivați și dornici să învețe, dar nu reușesc să fie perseverenți. Ei schimbă locurile de muncă pentru a dobândi experiență și sunt mereu în căutarea unei noi oportunități profesionale. Lipsa de stabilitate și coerență se traduce, la nivelul formărilor la care sunt înscriși, în parcursuri inegale, uneori haotice.

Analizând cele două grafice care ilustrează rezultatele la examene, constatăm o progresie semnificativă în cazul tuturor celor patru competențe (+7,61% în cazul FHG1, +18,57% pentru FHG2, +13,53% pentru FHP1 și +23,47% în cazul FHP2), ceea ce demonstrează faptul că metodele aplicate, resursele investite, precum și activitățile desfășurate au fost adecvate și corelate constant cu obiectivele de învățare.

### **Concluzii**

Ca răspuns la întrebările inițiale, putem afirma, pe baza precizărilor aduse în cadrul celor cinci capitole anterioare, că predarea limbii franceze ca limbă străină (FLE) cu ajutorul unui dispozitiv digital implică, la fel ca orice alt demers didactic, respectarea unor etape esențiale ce țin de ingineria formării și pedagogică. Profesorul joacă un rol important, deoarece el gestionează organizarea mediului tehnopedagogic, punând în aplicare diferitele situații de învățare prin metode și strategii variate de creare și valorificare a conținuturilor într-o manieră comunicativă, interactivă și colaborativă.

Scenariul pedagogic în formarea hibridă surprinde succesiunea mai multor secvențe de învățare, urmând progresia logică a activităților prin armonizarea prezenței și a distanței, grație instrumentelor digitale puse la dispoziție. Apelul la studiul individual pe platformă facilitează sistematizarea conținuturilor, aplicarea pedagogiei diferențiate și distribuția echilibrată a sarcinilor. Mediul digital dispune de funcționalități care fac posibilă interacțiunea între participanți, încurajând dimensiunea colaborativă a învățării. Interactivitatea sistemului transformă clasa virtuală într-o adevărată comunitate, în care profesorul oferă sprijin și mediază activitățile, în timp ce cursantul descoperă, interacționează, găsește soluții, realizând sarcini care îi trezesc curiozitatea și îl conduc către succes.

Ca practică obligatorie a unui parcurs formativ, evaluarea trebuie să respecte modelele DELF, vizând validarea competențelor de receptare și producere de mesaje, la fel ca în sistemul clasic (fără platformă). Ceea ce diferă în cazul cursurilor desfășurate exclusiv online este faptul că instrucțiunile pentru activitățile de receptare și exprimare scrisă se află pe platformă, unde cursanții trebuie să le realizeze. Proba de exprimare orală are loc în distanțial sincron, folosind un program de videoconferință.

În ceea ce privește ipotezele detaliate în capitolul al doilea, în urma analizei riguroase a diferiților parametri ai cercetării, putem certifica importanța fiecărui principiu în construirea parcursului formativ, definit de coexistența mai multor componente: instrumente tehnopedagogice care facilitează interacțiunea și valorizează interactivitatea în implementarea conținuturilor, scenarii care încurajează învățarea metacognitivă, studiul în autonomie și autoevaluarea (în distanțial asincron), sarcini concepute într-un mod ludic și interactiv, ceea ce alimentează motivația și trezește interesul pentru învățare, precum și dispozitive colaborative (cum ar fi LMS) care permit co-construcția sensului, pe de o parte, și antrenamentul individual (datorită exercițiilor autocorective propuse pe platformă), pe de altă parte.

Comparând rezultatele analizei operate în capitolele anterioare, am putea spune că punctele forte ale resurselor digitale sunt accesibilitatea, caracterul ludic și interactiv, precum și posibilitatea de autocorectare. Nu putem nega importanța instrumentelor tradiționale, deoarece, așa cum am menționat deja, am construit parcursurile de învățare pornind de la resurse existente. Metodele tradiționale de predare nu au făcut decât să deschidă calea către abordările pedagogice contemporane, conducând elevul și profesorul spre noi moduri de structurare a cunoștințelor.

În ciuda câtorva inconveniențe (muncă suplimentară din partea profesorului, mici disfuncționalități tehnice, riscul de a nu lua în serios conținuturile, posibilitatea de a constata dispariția definitivă a unor platforme și, prin urmare, pierderea unor resurse deja create), indiferent de rolul lor în procesul de învățare (spargerea gheții, transmiterea cunoștințelor, declanșarea vorbirii, facilitarea interacțiunii, fixarea noțiunilor, crearea proiectelor, evaluarea sau autoevaluarea), resursele online atrag atenția cursanților, sporesc motivația și plăcerea de a învăța, instaurând în clasă un climat favorabil dezvoltării competențelor.

Indiferent de modul în care le-am implementat (fizic, la distanță sincron sau asincron), sarcinile sunt concepute în mod variat, ceea ce determină participanții să facă aprecieri pozitive în ceea ce privește eficacitatea în îmbunătățirea competențelor, așa cum am observat din

graficele care ilustrează răspunsurile lor cu privire la acest aspect. Sarcinile care fac obiectul interacțiunilor multiple în clasă (fizic sau virtual) valorizează, de asemenea, aspectele culturale, deoarece fiecare activitate comunicativă este construită pe baza unui document autentic și se realizează prin valorificarea experienței personale a participanților, în relație cu tema abordată.

Ca parte integrantă a formărilor care se bazează fie pe forme de „présentiel enrichi” sau „allégé” (cazul FH1), fie pe présentiel inexistent (FH2), parcursul în autonomie face posibilă funcționarea clasei inversate, descoperirea individuală, precum și realizarea mai multor sarcini colaborative care reprezintă obiectul proiectelor propuse de profesor pe platformă sau în clasă.

Mediul virtual stă sub semnul pluralității active: spațială, temporală, socială, cognitivă, oferind cursantului posibilitatea de a-și construi propria învățare în raport cu resursele cognitive ale comunității instituite în acest spațiu colaborativ. În acest context, prezența la distanță ne conduce spre adoptarea proximității, ca dominantă a procesului de învățare, apropiind actorii prin instaurarea unui climat favorabil schimbului și partajării, facilitând co-construcția sensului. Pentru a reduce „distanța de tranzacție”, profesorul adoptă distanța proximală prin strategii care încurajează dialogul, cooperarea, interacțiunea, cum ar fi munca în echipe, pedagogia acțională și comunicativă, jocurile de rol. Dacă sesiunile în direct se caracterizează printr-o scădere considerabilă a „distanței de tranzacție” datorită interacțiunii umane, activitățile realizate în autonomie, la distanță, în mod asincron, implică o creștere vizibilă a acestei distanțe, bazându-se în principal pe interactivitate.

Ceea ce noi, profesorii, putem percepe ca o slăbiciune în gestionarea acestei „distanțe tranzacționale” este faptul că nu putem beneficia întotdeauna de un feedback imediat prin contact vizual, deoarece majoritatea participanților preferă să nu folosească camera și refuză conexiunea video. Este ciudat să te adresezi unor ferestre goale afișate pe ecran. De aceea, solicităm să se conecteze și video, cel puțin în cadrul primei și ultimei sesiuni, precum și în timpul evaluărilor.

Scenariul de comunicare vizează schimburi variate între protagoniștii actului de predare-învățare, trecând de la „un vers un”, „un vers tous” și „tous vers tous”, construind astfel un spațiu colaborativ de dialog și partajare a informațiilor. Diferitele forme de învățare colectivă prin intermediul comunicării se concretizează în activități precum jocuri de rol, jocuri de evadare, studii de caz, proiecte, luări de cuvânt argumentate și se realizează prin mutualizare, discuție, cooperare și colaborare.

Avantajul CMO este de a reduce „distanța de tranzacție” și de a valoriza exprimarea orală și scrisă prin activități de receptare și producere, mediate de profesorul-tutore, așa cum am arătat în a doua parte a tezei. Acest punct forte este confirmat de colegii noștri care au participat la interviuri, precum și de cursanți, care sunt de acord în ceea ce privește eficiența dispozitivelor digitale în realizarea activităților colaborative. Deoarece toți cursanții care au participat la aceste cursuri stăpânesc bine tehnologia, singurul inconvenient pe care l-am putea identifica în ceea ce privește comunicarea online ar fi legat de problemele de conexiune sau de erori temporare ale unor platforme. Însă, experiența pedagogică acumulată în timp ne-a învățat că este necesar să avem o alternativă în caz de situații imprevizibile, să reacționăm spontan și să ne adaptăm, indiferent de context.

În ceea ce privește evaluarea, aceasta implică mai multe modalități: față în față, online, individuală, colectivă, predictivă, continuă, parțială, finală și se realizează sub diferite forme, în funcție de aspectele vizate. Pentru tipurile de formări hibride care îmbină prezența și distanța în asincronie, evaluarea parțială și cea finală s-au desfășurat în format fizic, iar acordarea certificatului a fost condiționată de realizarea sarcinilor în mod autonom pe platforma Edmodo. Progresul a fost măsurat în termeni de competențe dobândite, conform modelului de evaluare DELF, propus de CECRL și în acord cu principiile evidențiate de cercetători în domeniul neuroștiințelor cognitive, legate de achiziția lingvistică la adulți, văzută ca un proces de construire a competențelor. Același model a fost aplicat și în cazul formărilor hibride desfășurate complet online, dar, în acest caz, itemii pentru activitățile de receptare și exprimare scrisă au fost tratați pe Canvas, în timp ce proba de exprimare orală s-a desfășurat pe Zoom. Ceea ce putem afirma în calitate de profesori-evaluatori este că, în cazul activităților de producere de mesaje scrise, tratarea sarcinilor implică uneori apelul la surse de inspirație suplimentare, ceea ce nu este tocmai corect. În plus, așa cum indică și colegii noștri, este de luat în considerare mai mult evaluarea continuă, care pare mai fidelă și mai precisă, mai ales în mediul virtual.

Organizarea învățării pe baza unor obiective clare și ținând cont de nevoile participanților, precum și valorizarea memoriei integrate sau, de asemenea, aplicarea abordării naturale, a sugestopediei și a metodei comunitare constituie tot atâtea metode care alimentează motivația la adulți, pe care le-am exploatat punctual pe parcursul desfășurării formărilor în cauză.

Deoarece eficiența demersului pedagogic poate fi măsurată în funcție de îndeplinirea obiectivelor, tradusă în termeni de îmbunătățire a competențelor lingvistice comunicative și interculturale, demersul nostru metodologic a permis, prin confruntarea datelor „ecologice”, „controlate” sau „semi-controlate”, validarea formărilor hibride ca practici educative de dezvoltare a competențelor lingvistice, după cum arată răspunsurile cursanților, mărturiile profesoarelor intervievate, precum și observațiile noastre cu privire la urmărirea progresului în timpul cursului sau rezultatele la examene.

Valorificarea diferitelor tipuri de competențe a fost favorizată de practica hibridării, deoarece am putut să le propunem exerciții suplimentare pe platformă pentru a-i ajuta să îmbunătățească, pe de o parte, gramatica și lexicul, esențiale în activitățile de receptare scrisă și orală, precum și de exprimare orală, și, pe de altă parte, exprimare scrisă prin diferite sarcini care vizează exploatarea vocabularului sau a unei noțiuni de gramatică asociată obiectivelor atinse în clasă. Apelul la documente autentice, gamificarea, interactivitatea parcursului în autonomie, abordarea colaborativă și personalizată, pedagogia activă reprezintă tot atâtea strategii și metode didactice care favorizează imersiunea culturală, interacțiunea, dezvoltarea spiritului critic, a reflecției personale în vederea rezolvării sarcinilor bine ancorate în cotidianul personal și profesional al participanților. Percepția utilității conținuturilor a fost, de altfel, evidențiată în răspunsurile asociate chestionarului, ca argument în favoarea metodelor și resurselor utilizate. Un alt aspect apreciat pozitiv de către respondenți este locul acordat oralului în timpul ședințelor în direct (fie în cazul activităților cu prezență fizică, fie în clasă virtuală), precum și demersul de sistematizare lexico-gramaticală sau apelul la situații din viața reală. Acestea sunt observații confirmate de către personalul didactic și de conducere intervievat, care susține aportul indispensabil al acestor elemente în construirea competențelor lingvistice.

Ceea ce am constatat ca și neajunsuri cu privire la exersarea competențelor este faptul că studenții întâmpină încă dificultăți în a se exprima, în ciuda eforturilor susținute de corectare din partea noastră, a exercițiului individual de tip gramatical și lexical, precum și a valorificării constante a comunicării în timpul orelor în format fizic sau la distanță sincron. Deși fac greșeli elementare, mesajul transmis este, totuși, comprehensibil, chiar dacă nu sub cea mai corectă formă. Cu toate acestea, admitem acest inconvenient, având în vedere că vorbim de un curs care vizează nivelul A2. Cursanții recunosc, de asemenea, această slăbiciune în momentul în care completează chestionarul de feedback, fiind conștienți de faptul că ar trebui să se expună mai

mult la informații în limba franceză. Deși li se oferă la locul de muncă posibilitatea de a exersa direct cu vorbitorii nativi (clienții francezi), preferă să folosească engleza din motive de eficiență (ar fi pierdut mai mult timp dacă ar fi încercat să scrie în franceză și, în plus, într-o ședință, de exemplu, nu aveau curajul să ia cuvântul în franceză de teama să nu facă greșeli).

În ciuda câtorva aspecte percepute mai degrabă ca dificultăți și nu ca puncte slabe, luând în considerare rezultatele diferitelor tipuri de cercetări aplicate studiului de față, am spune că practicile pedagogice care integrează digitalul în formarea hibridă încurajează dezvoltarea competențelor și facilitează dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale.

### **Avantaje ale cercetării în plan teoretic**

În ceea ce privește planul teoretic, activitatea de cercetare ne-a permis să identificăm și să exploatăm o serie importantă de modele și grile de analiză, care ar putea fi aplicate oricărui alt tip de formare pentru a-i stabili caracteristicile tehnopedagogice. În ceea ce privește analiza din punct de vedere preponderent tehnic, este vorba, pe de o parte, de câteva modele evolutive (proapse de Marie-Laure Wullen, Puren și COMPETICE) și, pe de altă parte, de modele mai degrabă descriptive, cum ar fi grila proiectului Hy-Sup sau grila GEODE.

Confruntând aceste modele teoretice, am stabilit că primul tip de formare (FH1) corespunde formelor de „présentiel enrichi” sau „allégé” și se referă la etapa hibridării detaliată de Wullen, punând în aplicare secvențe de predare care țin de „apprendre à apprendre” (3) și „faciliter l’apprendre à apprendre” (4). Acesta se încadrează în modelul didactic al eclecticismului, configurat de Puren, în timp ce, din punct de vedere didactologic, se dezvoltă coerențe multiple. Reprezintă metafora „le métro” și se bazează pe « pratiques ancrées », încurajând colaborarea, învățarea comunitară și experiențială.

Al doilea tip de formare despre care am vorbit (FH2) exclude activitatea în prezență, referindu-se la etapa învățării la distanță menționată de Wullen, în cadrul căreia se încurajează actele „faciliter l’apprendre à apprendre” (4) și „laisser apprendre” (5). În ceea ce privește modelul didactic pe care acesta îl ilustrează, l-am asociat cu cel al autonomiei, centrat pe cursant și alegerile sale, implicând implementarea, din punct de vedere metodologic, a coerențelor multiple și virtuale (tipurile 3 și 4). Acesta corespunde metaforei „l’écosystème” și se bazează pe aceleași tipuri de practici pedagogice ca și primul.

Prezența factorului uman, ca element al grilei de analiză a proiectului Hy-Sup, reprezintă un element esențial în implementarea celor două tipuri de formări și se traduce prin forme multiple de intervenție din partea profesorului la mai multe niveluri (cognitiv, socio-afectiv, metacognitiv, tehnic, administrativ). Tot profesorul-tutore este cel care se ocupă de medierea și mediatizarea instrumentelor, metodelor, resurselor și secvențelor de învățare, creând un mediu digital colaborativ, interactiv și autonomizant.

În ceea ce privește gradul de deschidere, aplicând etapele algoritmului propus de Jézégou, am caracterizat cele două dispozitive hibride ca fiind extrem de deschise din punctul de vedere al alegerii instrumentelor, al componentelor spațio-temporale, al conținuturilor sau al metodelor de organizare a învățării (o valoare de 76,39% pentru primul, respectiv 93,59% pentru al doilea).

Conceperea și implementarea mediului pedagogic au fost, de asemenea, supuse unor metode și principii, pe baza cărora am putut construi analiza. Modelul de referință a fost cel al CECRL, promotor al abordării bazate pe competențe, al pedagogiei acționale, comunicative, prin sarcini, diferențiate sau interculturale, completat de metode neconvenționale de consolidare a motivației, cum ar fi cea comunitară, sugestopedia, naturală sau teorii din domeniul psihologiei, sociologiei și științelor cognitive, cum ar fi socioconstructivismul și neuroștiințele cognitive.

### **Contribuții în plan tehnopedagogic**

Cercetarea de tip descriptiv și experimental pe care am realizat-o în cadrul celei de-a doua părți a tezei noastre aduce, de asemenea, contribuții importante datorită originalității studiului, având ca obiect validarea eficienței formărilor hibride în FLE și FOS în contextul învățământului adresat adulților care lucrează în multinaționale.

Funcționarea dispozitivelor implementate se bazează pe metode activ-participative vizând exploatarea mediului digital pentru dezvoltarea competențelor lingvistice comunicative și interculturale ale participanților. Analiza din punct de vedere tehnopedagogic a formărilor propuse dezvăluie practici inovatoare, în acord cu nevoile cursanților în termeni de flexibilitate, utilitate, varietate, dezvoltare personală și profesională.

### **Contribuții în plan metodologic**

Contribuția principală la nivel metodologic este reprezentată de varietatea metodologiilor aplicate studiului în cauză, ceea ce oferă o perspectivă completă și coerentă asupra fenomenului analizat. Din punct de vedere pedagogic, metodologiile pe care le-am avut în vedere sunt cea a francezei pentru obiective specifice (adaptată pentru predarea destinată adulților și în contextul

cursurilor de franceză profesională în întreprinderi) și cea a ingineriei formării și pedagogice, pe care le-am aplicat înainte, în timpul și după conceperea și implementarea formărilor.

O altă abordare metodologică valorificată în cadrul tezei este reprezentată de analiza contrastivă, la care am apelat pentru a reda mai bine caracteristicile dispozitivelor de formare lingvistică luate în considerare. Am exploatat-o pe parcursul studiului în scopul de a surprinde, în mod comparativ, modul de desfășurare a cursurilor, obiectivele, metodele, strategiile, resursele, procedurile evaluative. Această analiză a diferitelor tipuri de formare (clasică, hibridă în format fizic și la distanță în mod sincron), completată de rezultatele obținute în urma prelucrării altor date metodologice, ne-a condus la concluzia că mediul digital facilitează învățarea și sporește motivația cursanților adulți.

În ceea ce privește ancheta de teren care a reprezentat obiectul celei de-a treia părți, aceasta ne-a permis să subliniem, prin aplicarea mai multor metode de investigație (chestionarul, interviul, rezultatele examenelor, observația în urma experimentării), importanța componentei digitale în progresul studenților, tradus în termeni de dezvoltare a competențelor lingvistice.

Intenția noastră, prin acest proiect de cercetare, a fost să surprindem, prin intermediul cercetării-acțiune, relevanța propunerii noastre în materie de formări lingvistice destinate adulților în contextul lipsei de eficiență a formărilor clasice, caracterizate printr-o rată mare de abandon și rezultate nu tocmai satisfăcătoare.

### **Limitările cercetării**

Admităm că principala limitare care caracterizează acest studiu este legată de dimensiunile eșantionului stabilit pentru ancheta de teren. Motivele pentru care am selectat un număr limitat de persoane în vederea investigației sunt, pe de o parte, dorința de a realiza cercetarea luând ca reper doar grupurile de studenți cărora le-am predat și, pe de altă parte, necesitatea de a reduce amploarea anchetei noastre din motive practice.

De asemenea, o altă limitare se referă la profilul publicului țintă. Recunoaștem că rezultatele nu ar fi putut fi aceleași dacă am fi luat în considerare grupuri de angajați care lucrează în alte domenii care nu implică telemunca sau utilizarea zilnică a digitalului în vederea îndeplinirii atribuțiilor profesionale.

Această limitare asociată eșantionului de studiu ar putea fi compensată de exploatarea considerabilă a altor date, ce țin de cercetarea descriptivă, experimentală sau reflexivă, de care ne-am ocupat în primele patru capitole ale acestui studiu. Nu pretindem că am conceput o teză



care acoperă complet problematica în cauză, oferind rezultate general valabile, dar, la nivelul publicului țintă ales, există suficienți parametri care validează ipotezele inițiale privind eficacitatea formărilor hibride lingvistice având ca beneficiari adulții care lucrează în multinaționale.

### **Direcții de cercetare viitoare**

Ca teme potențiale de cercetare, la nivel macro, ne-am gândit să studiem practicile mai multor instituții specializate în calitate de centre de limbi străine în Franța, pentru a putea reflecta complexitatea situațiilor de predare-învățare. Acest studiu ar putea fi posibil datorită stagiilor pedagogice organizate în cadrul proiectelor Erasmus. Considerăm că ar fi interesant să explorăm această direcție de cercetare, care ar putea fi foarte valoroasă în domeniul didacticii FLE (franceza ca limbă străină). În acest context, am putea valorifica practicile validate și împărtăși într-o comunitate de învățare extinsă prin crearea unui site internet cu scop pedagogic.

Tot la nivel macro, recomandăm, pentru îmbunătățirea parcursului post-universitar al tinerilor profesori de FLE, integrarea de către universitate sau alte organisme de formare francofone, a programelor de formare gratuite, mai coerente, riguroase și aliniate standardelor actuale de formare. Ar fi posibilă, de asemenea, crearea unei platforme pedagogice naționale dedicată activităților de parteneriat având ca scop practicile de predare-învățare în FLE.

La nivel mezo, în cadrul centrului de limbi străine cu care colaborăm, ar fi de dorit să aplicăm tehnica hibridării pentru organizarea atelierelor care răspund unor nevoi specifice: de comunicare, corespondență profesională (pentru a învăța să scrie emailuri, mesaje profesionale, să inițieze apeluri în context profesional), cooperare culturală și gestionarea neînțelegerilor culturale etc.

La nivel micro, rezultatele acestei teze ar putea fi exploatate și îmbunătățite în cadrul activității profesionale, direcționându-ne interesul didactic și pedagogic către elevii de gimnaziu sau liceu. În continuarea acestei cercetări, am putea studia, de exemplu, practicile inovatoare vizând învățarea limbii franceze în școală sau chiar să creăm, împreună cu elevii care stăpânesc foarte bine tehnologia, resurse mai complexe, exploatabile în context pedagogic.

## Bibliographie sélective

- Abdallah, P. M. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Barbot, M. J., Lancien, T. (2003). « Médiation, médiatisation et apprentissages » dans : *Notions en questions, rencontres en didactique des langues*, 7.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris : Clé International.
- Blanchet, P. (2011). « Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien » dans :
- Bourguignon, C. (2009). « L'apprentissage des langues par l'action » dans : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (p. 49-77). Barcelone : Diffusion.
- Burton R., B. S. (2011). « Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur » dans : *Distances et Savoirs*, 69-96.
- Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006). « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides » dans : *Distances et savoirs*, pp. 469-496.
- Cyr, P., Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Demaizière, F. (2007). « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage » dans : *Alsic*, 5-21.
- Depover, C., Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.depov.2002.01> (consulté le 20 mars 2020).
- Develotte, C., Mangenot, F. (2010). « Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues » dans : *Distances et savoirs*, 2010/3 Vol. 8, 345-359.
- Giardina, M. (1999). *L'interactivité, le multimédia et l'apprentissage : Une dynamique complexe*. Paris, France: L'Harmattan. Éducation & formation.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.

Glikman, V. (2011). « Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité » dans : C. Depover, *Le tutorat en formation à distance* (p. 137-158). Bruxelles : Boeck Supérieur.

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris, Presses universitaires Paris-Sorbonne.

Jézégou, A. (2010). « Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes » dans : *Savoirs*, 24, 79-99. <https://doi.org/10.3917/savo.024.0079>.

Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.

Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.

Mangenot, F. (2015). *Ingénierie de la formation à distance via Internet. Cours inédit du CNED / Université Grenoble Alpes*. Paris : CNED.

Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. France : Hachette FLE.

Moirand, S. (1995). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Nissen, E. (2004). « Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne » dans : *Les Langues Modernes. Association des professeurs de langues vivantes (AVLV)*, 14-24.

Nissen, E. (2006). « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* » dans : *Le français dans le monde – Recherches et applications*. p. 44-58. Consulté le 5 mai 2020 à l'adresse : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819>

Nissen, E. (2014). « Les spécificités des formations hybrides en langues » dans *Alsic*, 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2773>.

Nistor, S.M. (2019). « Pour une formation hybride dans l'enseignement du français en milieu professionnel » dans : Iulian Boldea, Cornel Sigmirean, Dumitru-Mircea Buda, Réka Kutasi (Editors). *Multiculturalism through the Lenses of Literary Discourse*, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, p. 219-225. ISBN : 978-606-8624-09-9.

Nistor, S. M. (2021). « Mediation and mediatization in the development of communicative language skills in profesional hybrid training » dans : Iulian Boldea, Cornel Sigmirean, Dumitru-Mircea Buda (Editors). *Reading Multiculturalism. Human and Social Perspectives*, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, p. 314-324. ISBN : 978-606-93691-9-7.

Nistor, S.M. (2021). « Le niveau-seuil en FLE: de la compétence à la performance dans une formation hybride en milieu professionnel », dans : *Le Seuil*, Actes du colloque international Journées de la Francophonie XXVe édition. Textes réunis par Felicia Dumas. Iași : Éditions Junimea, p. 530-543. ISBN: 978-973-37-2511-4.

Ortaer, S. I. (2012). *Mediation et médiatisation*. Université de Genève.

Paquelin, D. (2011). « La distance : questions de proximités » dans : *Distances et savoirs*, 9, 565-590. <https://www.cairn.info/revue--2011-4-page-565.htm> (consulté le 12 mai 2023).

Peraya, D. (1999). *Médiation et médiatisation : le campus virtuel. Vers les campus virtuels*. 153-167.

Puren, C. (2012). « Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes ». Édition numérisée au format pdf: décembre 2012. [En ligne]. Consulté le 12 décembre 2019 sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Bordeaux.

Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

Rivens, A., Barbot, J. (2009). *Dispositifs médiatisés en langue et accompagnement-tutorat*. Lille : Université Charles-de-Gaulle.

Tamin, A. (2020). « Le questionnaire et l'entretien comme instruments de recherche dans les sciences humaines et sociales » dans : *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, vol. 1, n° 1.

Tomé, M. (2006). « L'enseignant de FLE et les ressources Internet » dans : *Çédille. Revista de Estudios Franceses*, 2, 114–133.

Valdes, D. (1995). *Vers de nouvelles formes de formations : les formations hybrides*. Paris (mémoire de DESS).

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

### **Documents de référence**

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Division des politiques linguistiques. Paris, France : Didier.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (volume complémentaire)*. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>.

Ministère des Affaires Étrangères de Roumanie : <https://www.mae.ro/fr/node/12399?page=4> (consulté le 13 janvier 2024).

### **Dictionnaires**

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Association de didactique du français langue étrangère. (J.-P. Cuq, éd.). Paris, France : CLE international.

Galisson, R. et Coste, D. (éd 1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris : Guérin/Eska.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Guérin.

Le Petit Larousse, (2015). Paris : Larousse.

Raynal, F., Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Éditions Sociales Françaises – ESF.

Robert, P., Rey, A., Rey-Debove, J. (2009). *Le Nouveau Petit Robert*, Paris : Le Robert.

## **Webographie**

<https://journals.openedition.org/alsic/>

<https://www.cairn.info/>

<https://parlonsfrançais.francophonie.org>

<https://www.france-education-international.fr>

[www.fun-mooc.fr](http://www.fun-mooc.fr)

<https://langue-francaise.tv5monde.com/>

<https://savoirs.rfi.fr/>

<https://plus.france-education-international.fr/n.fr>

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape2.php>

<https://canvas.instructure.com/login/canvas>

<https://didierfle.app/>

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=2>

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=3>

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=4>

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=5>

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=6>

<https://forms.gle/bWKP2kbHSLZZ6w4X8>

<https://forms.gle/b4Fe3Eh9nSXNFMoz7>

### **Méthodes de français**

Cocton, M.N., Marolleau E., Pommier E., Ripaud D., Rabin M. (2019). *L'Atelier A2*, Paris : Didier FLE.

Demaret, M., Macfotta, P., Rosillo, M. P. (2013). *Quartier d'affaires 1 (A2)*, Paris : CLE international.

Girardet J. Pecheur J., Gibbe C., Parizet M-L, Barrière I. (2016). *Tendances A2*, Paris : CLE international.

Tauzin, B., Dubois, A. (2013). *Objectif express 1 : le monde professionnel en français* (nouv. éd.), A1-A2. Paris : Hachette FLE.