

*in memoriam*

**Grigore CINCILEI**

cu ocazia aniversării a 95-a de la naștere



UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA  
FACULTATEA LITERE  
DEPARTAMENTUL LINGVISTICĂ ROMANICĂ ȘI COMUNICARE INTERCULTURALĂ  
DEPARTAMENTUL LINGVISTICĂ GERMANICĂ ȘI COMUNICARE INTERCULTURALĂ



**ACTELE  
CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ**

***DE LA MONEM LA TEXT:  
RECONFIGURĂRI LINGVISTICE ȘI PRACTICI  
DIDACTICE***

*in memoriam*

**Grigore CINCILEI**  
cu ocazia aniversării a 95-a de la naștere

Chișinău, 1 decembrie 2022

**Coordonator Ion GUȚU**

**Chișinău - 2023**

CZU 80/81:37.091(082)=00

D 26

## COMITETUL ONORIFIC AL CONFERINȚEI

**Igor ȘAROV**, conferențiar universitar, doctor, Rectorul Universității de Stat din Moldova  
**Bernard CERQUIGLINI**, profesor emerit, doctor habilitat, Universitatea din Paris, Franța, Doctor Honoris Causa USM, Membru de Onoare al DLRCI, *Invitat de Onoare al Conferinței*  
**Henriette WALTER**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Haute-Bretagne, Franța, Membru de Onoare al Catedrei de Filologie Franceză “ Grigore Cincilei”  
**François RASTIER**, profesor universitar, doctor habilitat, Centrul Național de Cercetări Științifice, Paris, Franța, Membru de Onoare al Catedrei de Filologie Franceză « Grigore Cincilei »  
**Georges KLEIBER**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Strasbourg, Franța, Doctor Honoris Causa USM, Membru de Onoare al DLRCI  
**Jean-Michel ADAM**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Lausanne, Elveția, Membru de Onoare al DLRCI  
**Sanda-Maria ARDELEANU**, profesor universitar, doctor, Universitatea “Ștefan cel Mare”, Suceava, România, Doctor Honoris Causa USM, Membru de Onoare al Catedrei de Filologie Franceză “Grigore Cincilei”  
**Gheorghe POPA**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat “Alec Russo” din Bălți  
**Serge BORG**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Bourgogne, Franche-Comté, Franța, Membru de Onoare al DLRCI  
**Fatima DAVIN**, profesor universitar, doctor habilitat, Aix-Marseille Université, Franța, Membru de Onoare al DLRCI  
**Ion DUMBRĂVEANU**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat din Moldova  
**Pierre MARILLAUD**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Toulouse-Mirail, Toulouse, Franța, Membru de Onoare al DLRCI

### DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

**"De la monem la text: reconfigurări lingvistice și practici didactice", conferință științifică cu participare internațională (2022 ; Chișinău).** Actele conferinței științifice cu participare internațională "De la monem la text: reconfigurări lingvistice și practici didactice", Chișinău, 1 decembrie 2022 / coordonator: Ion Guțu ; comitetul onorific: Igor Șarov [et al.] ; comitetul științific: Cornelia Cincilei (președinte) [et al.] ; comitetul de organizare: Viorica Lifari (președinte) [et al.]. – Chișinău : [CEP USM], 2023. – 232 p. : fig., graf., tab.

Antetit.: Univ. de Stat din Moldova, Fac. Litere, Dep. Lingvistică Romanică și Comunicare Interculturală, Departamentul Lingvistică Germanică și Comunicare Interculturală. – Texte : lb. rom., engl., fr. etc. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [50] ex.

ISBN 978-9975-62-503-6.

80/81:37.091(082)=00

D 26

ISBN 978-9975-62-503-6.

## COMITETUL ȘTIINȚIFIC AL CONFERINȚEI

**Cornelia CINCILEI**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova, *președinte*  
**Ion GUȚU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova, *vice-președinte*  
**Aurelia HANGANU**, conferențiar universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat din Moldova  
**Adriana-Gertruda ROMEDEA**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea “Vasile Alecsandri”, Bacău, România  
**Alina GANEA**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea “Dunărea de Jos”, Galați, România  
**Monica VLAD**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea “Ovidius”, Constanța, România  
**Irina CONDREA**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat din Moldova  
**Cătălin DRĂCȘINEANU**, profesor universitar, doctor, Universitatea “Petre Andrei”, Iași, România  
**Estelle VARIOT**, conferențiar universitar, doctor habilitat, Aix-Marseille Université, CAER, Franța  
**Adrian GHICOV**, conferențiar universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”  
**Aliona GRATI**, conferențiar universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat din Moldova  
**Viorica MOLEA**, conferențiar universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat din Moldova  
**Nina CUCIUC**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea “Petre Andrei”, Iași, România  
**Ana GUȚU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Lidia MORARU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Lilia TRINCA**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat “Alecă Russo” din Bălți  
**Ludmila USATÎI**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Viorica LIFARI**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Elena GHEORGHITĂ**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Viorica MOLOȘNIUC**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Silvia GUȚU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Angela GRĂDINARU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Elena VARZARI**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Angela COȘCIUG**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat “Alecă Russo” din Bălți  
**Lilia RĂCIULA**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat “Alecă Russo” din Bălți  
**Angela ROȘCA**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Daniela PĂSCARU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Vitalina BĂNEANU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Oxana CREANGA**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Tatiana PORUMB**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Tatiana BABIN-RUSU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Lucia VESTE**, lector universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Laura MÎRZAC**, lector universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova

## COMITETUL DE ORGANIZARE AL CONFERINȚEI

**Viorica LIFARI**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova, *președinte*  
**Viorica MOLOȘNIUC**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova, *vice-președinte*  
**Ion GUȚU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Ludmila USATÎI**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Silvia GUȚU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova

**Elena GHEORGHITĂ**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Lucia VESTE**, lector universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Cristina ENICOV**, asistent universitar, Universitatea de Stat din Moldova  
**Cristina CRUCIRESCU**, asistent universitar, doctorand, Universitatea de Stat din Moldova  
**Luminița COLȚA**, master, Universitatea de Stat din Moldova  
**Cristina CATANOI**, laborant, Universitatea de Stat din Moldova

### COMITETUL DE LECTURĂ AL CONFERINȚEI

**Ion GUȚU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova, *coordonator*  
**Cornelia CINCILEI**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova,  
**Viorica LIFARI**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova,  
**Silvia GUȚU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Viorica MOLOȘNIUC**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Oxana CREANGA**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova  
**Tatiana BABIN-RUSU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova

## PREFAȚĂ

Știința lingvistică continuă să suscite variate discuții și polemici privind multiplele sale niveluri de cercetare plasate la frontierele neurolingvisticii, psiholingvisticii, sociolingvisticii, lingvisticii cognitive, lingvisticii pragmatice, semiolingvisticii ș.a.

Conferința științifică cu participare internațională *De la monem la text: reconfigurări lingvistice și practici didactice*, organizată în memoriam Grigore Cincilei, doctor habilitat, profesor universitar, fondator al Catedrei de Filologie Franceză a Universității de Stat din Moldova, cu ocazia aniversării a 95a de la naștere, a încercat să se înscrie în paradigma acestor preocupări contemporane. Ajunsă la ediția a Va, Conferința a menținut spiritul și anvergura evenimentelor precedente, constituind o oportunitate științifică pentru a dezbate activ și interactiv, prezențial și la distanță, în plen și în ateliere, în limba română și în limbi străine, varietatea problemelor intra- și interlingvistice. În acest fel, s-a reușit actualizarea diapazonului cercetărilor regretatului savant, Grigore Cincilei fiind autor a peste 160 de lucrări didactico-științifice, conducător științific a 15 teze de doctorat susținute, recenzent a peste 50 de teze de doctor și doctor habilitat din cadrul republicii și de peste hotare, dar și membru al Consiliilor științifice specializate pentru susținerea tezelor de doctorat în limbi romanice din cadrul USM și Universității de Stat din Minsk (Belarus), inclusiv membru al Societății Internaționale de Lingvistică Funcțională din Paris.

Ediția actuală a extins gama subiectelor teoretice reflectate și studiate minuțios în cadrul contribuțiilor naționale și internaționale de valoare ale lui Grigore Cincilei, a reanimat polemicile cu privire la problematica lingvisticii generale prin prismă structurală, funcțională și generativ-transformațională, valorificându-se datele praxeologice și rolul lingvisticii discursive, lingvisticii textuale, lingvisticii cognitive, lingvisticii corpusului, semioticii și pragmaticii textului ș.a.

Examinată din astfel de perspectivă, problematica la zi a lingvisticii reprezintă, în mod sigur, o platformă prealabilă pentru debateri captivante și a lansat discuții ample în conformitate cu subiectul anunțat al Conferinței, având în vizer mai multe probleme științifice evocate de profesorul Grigore Cincilei pe durata cursurilor sale universitare și care au fost supuse cercetării amănunțite în cadrul publicațiilor sale temeinice, toate încadrate în cele 3 ateliere științifice ale Conferinței:

**1. Dimensiuni lingvo-pragmatice și cognitive în comunicarea interculturală**, unde s-a încercat înțelegerea specificului idiomurilor dincolo de diferențele pe dimensiuni structural-funcționale, considerate fiind și dimensiunile interculturale sau pluriculturale, în sensul cel mai general cu multipli parametri de ordin epistemic, conceptual-cognitiv, socio-pragmatic, axiologic ș.a. În acest context, atelierul a întrunit contribuțiile cercetătorilor care au abordat probleme de diferențe interlingvistice și de comunicare interculturală din perspective structural-tipologice, cognitiv-tipologice, cognitiv-pragmatice și discursiv-comunicative în cadrul studierii și predării limbilor străine romano-germanice.

**2. Reconfigurări actuale în abordarea textului și a tipologiei textuale**, prin care au fost redeschise variate perspective de definire, analiză și tipologizare a textului ca sistem complex de comunicare și resuscitat interesul pentru nivelurile de analiză și unitățile lingvistice premergătoare (fonem/monem/sintagmă/propoziție/frază) constituirii textului ca unitate lingvistică transfractică. Textul literar, spre exemplu, s-a impus prin complexitatea nivelurilor sale de funcționare ce pot fi examinate din diverse perspective – gramaticală, semantică, funcțională, cognitivă, polifonică etc., iar cercetarea limbajului textelor a fost realizată pe diferite zone: lingvistică și semiotică, cognitivă și epistemologică, hermeneutică și axiologică, inclusiv interpretarea comparativă a textelor diferite ca gen, fără a fi evitată și reconceptualizarea corelației discurs – text din lingvistica contemporană.

**3. Didactica limbilor-culturi romano-germanice**, în cadrul căruia acest domeniu plural a fost situat la confluența mai multor științe conexe, cum ar fi lingvistica, neurolingvistica, literatura, științele cognitive, studiile culturale, psihologia socială, științele informației și comunicării, teoria curriculară ș.a. Conceput ca spațiu de dezbateri în lumina progreselor înregistrate în sectoarele conexe, atelierul a invitat la reflecții asupra abordărilor conceptuale și metodologice în didactica limbilor-culturi romano-germanice și a compartimentelor acestora, politicilor lingvistice și curricula, didacticii limbilor în raport cu teoriile lingvistice/neurolingvistice/cognitive actuale, didacticii limbajelor de specialitate, plurilingvismului, interculturalității și mondializării, învățării situate în context, tehnologiilor inovatoare în predarea limbii străine/materne, platformelor educaționale și învățării la distanță, strategiilor și activităților didactice per mod de comunicare: receptare, producere, interacțiune, mediere (CECRL 2020) etc.

Nous remercions sincèrement les intervenants en session plénière, M. Bernard Cerquiglini, docteur d'État, professeur émérite, Université de Paris, France, Docteur Honoris Causa de l'Université d'Etat de Moldova, Invité d'honneur de la Conférence et Mme Sanda-Maria Ardeleanu, docteur, professeur universitaire, Université "Ștefan cel Mare" de Suceava, Roumanie, Docteur Honoris Causa de l'Université d'Etat de Moldova, pour les contributions consistantes et captivantes, suivies de discussions interactives.

Exprimăm toată recunoștința noastră Universității de Stat din Moldova, Facultății de Litere, colegilor de la cele două departamente coorganizatoare - Departamentul de Lingvistică romanică și comunicare interculturală și Departamentul de Lingvistică germanică și comunicare interculturală, membrilor Comitetului Științific, Comitetului de Organizare și Comitetului de Lectură al Conferinței, dar și tuturor participanților la ediția a Va a Conferinței științifice, partenerilor implicați, familiei Cincilei pentru contribuția la realizarea cu succes a acestui eveniment universitar prin care personalitatea Profesorului și Savantului Grigore Cincilei a fost readusă în actualitate.

*Comitetul științific al Conferinței*



## GRIGORE CINCILEI - SEMPER NOBISCUM

### MESSAGE ANNIVERSAIRE ET HOMMAGIAL

CZU: 80/81:378.011.3-051(478)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7614917](https://doi.org/10.5281/zenodo.7614917)

**Sanda-Maria ARDELEANU**

**ORCID 0000-0002-9567-028X**

*Universitățile „Ștefan cel Mare”, Suceava, Roumanie*

Aujourd'hui, c'est le premier Décembre, la Fête Nationale de tous les Roumains de tous les coins du monde. Bonne Fête à tous ceux et à toutes celles qui portent le drapeau tricolore rouge, jaune et bleu dans leur cœur ! Joyeuse Fête à tous les Roumains du monde !

Je remercie mon Université de Moldavie pour nous avoir réuni(e)s dans un vrai régal de spiritualité moldave et roumaine, pour hommager un grand Professeur, Grigore Cincilei, dont la mémoire et l'héritage intellectuel sont toujours présents parmi nous.

Félicitations aux organisateurs, au Professeur Ion Guțu tout particulièrement, pour cette mission sacrée qu'il ne cesse d'accomplir pour le Panthéon des grands intellectuels moldaves d'expression française. Merci, cher Ion, pour avoir imaginé et créé aujourd'hui un contexte inédit et pour avoir invité à notre table le grand Professeur Bernard Cerquigliani, une sommité de la Francophonie, une personnalité que nous identifions avec la beauté de la langue française.

Cher Professeur Bernard Cerquigliani, je voudrais, à mon tour, vous remercier pour l'illustre conférence adressée à notre auditoire distingué et si enthousiaste dans son crédo francophone ! Nous avons tous et toutes adoré votre discours et nous sommes hautement fier(e)s de votre appartenance à la communauté académique de Chișinău. Félicitations pour la plus haute distinction de l'Université d'État de Moldova, soyez le bienvenu à nos côtés et ayons un long parcours ensemble !

Mon propos ne se veut aujourd'hui qu'un accompagnement de votre présence parmi nous, mais aussi un grand hommage à la Francophonie moldave, que je connais, j'admire et respecte de tout mon être. Je sais que le mot *francophilophonie* fut créé pour mieux illustrer la contribution des intellectuels roumains d'expression française à la grande culture francophone. Je sais et je profite des ponts que la francophonie roumaine et moldave a réussi à bâtir le long des siècles, ces décennies de notre millénaire tout particulièrement. Je sais que vous aimez notre région, que vous avez beaucoup d'amis en Roumanie aussi et je rappelle ici votre grande amitié avec le regretté Professeur Vasile Dospinescu de l'Université „Ștefan cel Mare” de Suceava.

Permettez-moi de vous remercier, au nom de tous les Roumains francophones et francophiles, pour tout ce que vous faites pour que la langue française continue à rayonner parmi toutes les autres langues de notre Univers et, en qualité de Présidente d'honneur de la jeune Alliance Française de Suceava, de vous adresser l'invitation de venir nous rencontrer en Bucovine, pourquoi pas même à l'occasion de la Journée Internationale de la Francophonie, en mars 2023.

## UN FRANCOPHONE QUI A SU ET A PU SURMONTER LES ÉPOQUES : GRIGORE CINCILEI (1927-1999)

CZU: 80/81:378.011.3-051(478) DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7614888](https://doi.org/10.5281/ZENODO.7614888)

Ion MANOLI

ORCID 0000-0002-1494-5932

*Université Libre Internationale de Moldova*

*Romance linguistics of the 20<sup>th</sup> century was lucky: the cohort of theoretical and practical researchers is unforgettable from Antoine Meillet (1866-1936) to Carlo Tagliavini (1903-1983), from Iorgu Iordan (1888-1986), to Eugeniu Coseriu (1921-2002)... And so many more famous. Among these illustrious names we find that of Grigore Cincilei (1927-1999), a scrupulous theoretical researcher of the minimal units of the lexeme: moneme, morpheme, grammateme, sememe, tememe, semanteme, word-syntheme as meaningful basic units both lexical and properly morphological.*

*His studies have been appreciated all over the linguistic world: in Paris and Lausanne, Bucharest and Iași, Moscow and Sankt-Petersburg, in Kyiv and Cernăuți...*

*We are still missing an integral work by Grigore Cincilei on the theory and terminology of the components of the word.*

*Grigore Cincilei was a true patriot, a fighter for the triumph of the Romanian language in Bessarabia. His credo was very close to that of Aleco Russo: "Wake up, save the Fatherland and its language if one day you aspire to be truly happy and free".*

*These lines are intended as a sincere and modest tribute in memory of the One who had the name of Grigore Cincilei.*

**Keywords:** *moneme, morpheme, grammateme, sememe, tememe, word-syntheme.*

**Mots-clefs :** *monème, morphème, grammatème, semème, témème, mot-synthème.*

Il y a plus d'une vingtaine d'années depuis qu'Il n'est plus parmi nous. Mais son Nom, son Oeuvre linguistique, sociologique et humanitaire, nous aident à vivre, à surmonter les obstacles, à juger et à créer des valeurs «à la manière de Cincilei». M. Grigore Cincilei a été une personnalité multiple: linguiste, professeur universitaire, homme politique, militant... Comme linguiste moderne il était avant tout un lexicologue, qui a eu des éloges de la part d'André Martinet, Patrick Sériot, Ludmila Ilia, Gheorghe Stepanov, Silviu Béréjan et que d'autres. Comme savant il a été d'une probité intègre: il a écrit 8 monographies, 5 manuels universitaires, plus de 300 articles strictement scientifiques et publiés dans des journaux spécialisés de France, Roumanie, Ukraine, Russie. Durant toute sa vie il a guidé 15 boursiers de thèses qui, eux à leur tour, avaient soutenu *con brio* leurs recherches en philologie romane, en linguistique contrastive, en linguo-sociologie. Ses boursiers d'autrefois sont devenus entre-temps des archéologues en philologie et des professeurs dans toutes les universités du pays. Comme personnalité civique il a su toujours son crédo et d'ici son envergure: il a aimé tellement son peuple de Bessarabie qu'il n'avait jamais cessé sa lutte pour l'intégration de la région dans le cadre de la Grande Roumanie d'antan. Il a été un patriote exemplaire de la nation, de son histoire, de ses problèmes identitaires. On le juge francophone d'après sa phrase-sentence qu'il répétait souvent: «*Seule la Francophonie peut donner de l'éternité à un professeur de français*». Alors à une distance de vingt-trois ans de sa disparition, son nom, sa vision et sa conception sur l'avenir de la linguistique comme science continuent à nous faire réfléchir, et à revenir à ses conceptions encore actuelles, à être plus prudent, surtout quand il s'agit du monème, du morphème, d'infixe comme unités les plus "petites", mais si importantes dans la grandeur et la profondeur du Mot.

Le professeur Grigore Cincilei a été avant tout un érudit de la lexicologie française: la dérivation, les champs dérivationnels, les unités minimales l'avaient emporté dans les endroits moins explorés. D'ici ses monographies : *La corrélation entre les unités significatives minimales dans la structure de la langue* (Соотношение минимальных значимых единиц языковой структуры. Кишинэу: Изд-во "Штиинца", 1975, 223 с.); *Problèmes sur l'identité du morphème et le supplétivisme* (Вопросы тождества морфемы и супплетивизм. Кишинэу: Изд-во "Штиинца", 1980, 143 с.) qui lui ont apporté le succès de la branche. Son succès linguistique faisait tache d'huile à l'époque : nul boursier de thèse en lexicologie et en dérivation françaises ne pouvait s'en passer sans faire de références à ses travaux en linguistique romane et celle générale.

Pour le linguiste Cincilei la *dérivation* prise dans un sens plus large peut désigner le processus le plus complexe de formation des unités lexicales. Mais dans un emploi plus restreint et plus courant, le terme *dérivation* s'oppose à un autre moyen par composition (la formation des mots composés, contaminés, télescopés). Cette conception aujourd'hui a un caractère axiomatique surtout pour ceux qui font des fouilles dans la connotation dérivatologique.

Dans la conception de Cincilei la dérivation consiste non seulement dans une simple agglutination d'éléments lexicaux, mais c'est un mariage d'association des particules où chacune a son rôle bien défini. C'est justement ce mariage qui l'intéressait en profondeur. Les affixes comme éléments adjoints à la formation des mots ont été expliqués avec une rigueur d'atomiste.

On remarquera son avis visant les préfixes qui peuvent correspondre à des formes ayant l'autonomie lexicale, alors que les suffixes ne sont pas toujours susceptibles d'emploi indépendant. Mais il nous a convaincu qu'il en existe des exceptions.

La lexicologie d'antan explorait les champs dérivationnels des unités lexicales avec l'espoir d'y trouver un critère objectif strictement linguistique pour la structuration du lexique. Grigore Cincilei était toujours à la recherche du « proprement linguistique » dans le phénomène qu'il mettait à l'analyse. Il a développé avec courage la lexicologie traditionnelle qui faisait également usage du concept de dérivation impropre (ou hypostase) pour désigner le processus par lequel une forme peut passer d'une catégorie grammaticale à une autre sans modification formelle. Il a consacré au problème de la substantivation du verbe ou de l'adjectif des articles profonds cités par les écoles linguistiques de Moscou, de Kiev, de Permi, de Minsk, de Bălți...

Il a été à côté des linguistes de l'époque qui mettaient l'accent sur la possibilité de structurer tout champ dérivationnel. Il a exploité avec ses boursiers de thèse l'ensemble de termes de vocabulaire reliés entre eux par un système cohérent d'opérateurs (Axenti, Moraru, 2007).

Le savant Grigore Cincilei a eu encore le rôle de critique pour les thèses et les boursiers qui aspiraient obtenir le titre de docteur d'État ou de docteur en lettres françaises. Dans ce rôle il se montrait prudent, correct, objectif, ingénieux, plein d'espoir pour celui qui aspirait à ce titre. Moi, l'auteur de ces lignes, j'ai eu le bonheur de l'avoir en qualité de critique pour ma deuxième thèse soutenue à un Institut linguistique d'envergure de Moscou. Il a été en compagnie de deux autres savants de l'époque Vladimir Gak et Victor Grigoriev. C'était dans les années 1985-1987 de l'autre siècle. Il a triomphé par son discours strictement académique, par son originalité d'analyse de la thèse en discussion et, bien sûr, par son style de désambiguïser l'atmosphère. Impossible d'oublier sa noblesse et sa bienveillance.

La riche correspondance que le savant Grigore Cincilei a eue avec les notoriétés du monde linguistique comme André Martinet (France); Patrick Sériot (Suisse); Ludmila I. Ilia, Gheorghe Stepanov, Iurii Stepanov (Russie); Lucia Wald, Ion Coteanu (Roumanie); Stanislav Semcinsky, Maria Bobâreva (Ukraine) reste encore retirée dans les archives. Elle constitue une véritable richesse intellectuelle où le changement des convictions, idées, points de vue abondent. Il nous reste à les intégrer harmonieusement dans le contexte de la linguistique romane et celle générale du pays.

Grigore Cincilei a eu un rôle important dans la formation des linguistes, jeunes chercheurs. Il a écrit des critiques officielles pour un grand nombre de thèses. Ses opinions, ses jugements et ses

conclusions exprimées dans un style strictement scientifique à propos de recherches et de leurs valeurs, ses recommandations et ses conseils charitables, mais bien précis, nous l'approche tellement de nous et de notre époque, qu'il semble être à la chaire. De tous ces avis, on aurait pu avoir un chapitre consistant à part dans son œuvre intégrale qui nous manque encore.

Grigore Cincilei a été un vrai patriote roumain. C'est à lui qui appartient un article-essai sur la notion de la langue et de la nation roumaine à l'Est du Prut publié dans le recueil *Langue et nation en Europe Centrale et Orientale du XVIIIème siècle à nos jours* (Cahiers de ILNS, N°8, 1996, Université de Lausanne, Suisse), ayant une grande et importante valeur sous l'aspect scientifique et, bien sûr, sous l'aspect moral.

Sous l'aspect scientifique il aborde un phénomène tellement sensible qui vise le statut de la Bessarabie occupée par la Russie au début du XIXème siècle (1812). Le fond théorique de l'essai est impressionnant et convaincant: la Bessarabie a été, elle l'est et elle sera partie intégrante de la Roumaine d'hier et celle d'aujourd'hui. Sous l'aspect moral, la présente étude de Grigore Cincilei constitue un modèle de comportement civique, sans équivoque elle définit le plus haut degré de la moralité et elle nous enseigne explicitement que les compromis là où il s'agit du patriotisme, de la nation et de la langue sont à bannir et à expulser de l'esprit. L'essai est d'une actualité politique, sociale et linguistique de nos jours encore. C'est pour cela qu'on y revient, on le lit, on le cite et on l'étudie.

#### **Références bibliographiques :**

1. AXENTI, Efrosinia, MORARU, Silvia (30 noiembrie 2007), « Un nume de rezonanță în știința lingvistică ». In: *Timpul*. Cotidian național independent, Chișinău
2. CINCILEI, Grigore (2007), *Noțiunile de limbă și națiune românească la Est de Prut*. Chișinău: USM
3. LENȚA, Anatol (coord.) (1997), *Omagiu lui Grigore Cincilei la 70 de ani*. V. I-II. Chișinău: USM
4. MARTINET, André (2008), *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin

## COMUNICĂRI ÎN ȘEDINȚA PLENARĂ

### D'UN MODÈLE D'INVESTIGATION TEXTUELLE (IT) REVISITÉ

CZU: 81<sup>42</sup>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7614865>

Sanda-Maria ARDELEANU

ORCID 0000-0002-9567-028X

Université „Ștefan cel Mare”, Suceava, Roumanie

*A return to semiolinguistics, with its great hall, the Textual Investigation Model (TI) which dates from the 90s, seems essential. If in the 90s linguistic studies and literary studies were still in a dichotomous relationship, the birth of sub-fields (textual linguistics and discourse analysis) produced a great upheaval, if not even a conceptual anarchy, the first effect of which remains, no doubt, the bringing together of the oppositional terms linguistics/literature.*

*Today's globalization (Internet, corpus and the digital humanities, revision of the oral/written couple, multilingualism, etc.) reinstates a rather "unifying" vision of the object of study, Language with its media or political corpora above all. The era of "models" has passed even if, in this inter-, multi- and transdisciplinary space that is today's linguistics, a reassessment of concepts and operational values proves to be useful and necessary.*

*From here the need to "divert" linguistics from the laboratory, from its neutral and dull "dress", from its "tiling" for methodological reasons, to take it out into the street, where its creators and beneficiaries live, that is, the speakers, or speaking subjects, or enunciators, or users.*

**Keywords:** Textual Investigation Model, Linguistic Imagination, Speaker Linguistics.

**Mots-clés:** Modèle d'Investigation Textuelle, Imaginaire linguistique, linguistique du locuteur.

#### I. Introduction

Je sais que dans la recherche, souvent, mais surtout honnêtement, il faut revenir sur ses propres pas pour (re)voir tes propres idées, pour te (re)lire et te (re)connaître, et même pour t'évaluer, te critiquer, te réinventer ... Dans cette logique, je vous témoigne avoir plusieurs fois laissé de côté mes principaux champs de recherche (sémiotique, linguistique, discours) pour m'exprimer sur d'autres territoires (francophonie, traductologie, didactique des langues, politique, médias, bibliothéconomie, littérature), suite aux expériences culturelles diverses et toutes enrichissantes. Mais, de temps en temps, comme je le fais aujourd'hui, en tant qu'être errant, mais libre, je suis revenue dans ma maison-résidence principale, la sémiolinguistique, avec son grand salon, le Modèle d'Investigation Textuelle (IT) qui date des années '90.

Si dans les années '90 les études linguistiques et celles littéraires se trouvaient encore dans un rapport dichotomique, la naissance des sous-domaines, telles la *linguistique textuelle* et l'*analyse du discours*, a produit un grand bouleversement, sinon même un désordre ou une anarchie conceptuelle dont le premier effet reste, sans doute, le rapprochement des termes oppositionnels *linguistique/littérature*.

L'espace des recherches linguistiques, à partir de la *Poétique* d'Aristote (les grammaires antiques et classiques), continuant avec Denys de THRACE et les 8 parties du discours, LHOMOND



et l'apparition de la distribution substantif – adjectif, VARRON et la „nature de la langue”, l'analogie ou les règles grammaticales, la *Grammaire de Port-Royal* et Ferdinand de SAUSSURE, connaît une diversité d'approches où il est difficile, sinon impossible, de trouver la „juste voie”.

D'autre part, si le structuralisme, qui n'a pas cessé de produire d'autres orientations et directions de recherche, vu ses concepts de *système* et *structure*, a „fragmenté” la conception et les recherches sur la Langue, la globalisation d'aujourd'hui (Internet, corpus et les humanités numériques, révision du couple oral/écrit, plurilinguisme ...) réinstalle une vision plutôt „unificatrice” sur l'objet d'étude *la Langue*.

Au sein même des corpus, on enregistre, une fois avec cette nouvelle perspective, une sorte d'élimination des corpus traditionnels (littéraires, religieux, philosophiques, juridiques, psychologique) face aux corpus médias ou politiques.

La linguistique, „témoin” et non plus „décideur” en matière d'évolution de la langue, semble dirigée par les faits d'une dynamique sans précédent au niveau des langues, car les transformations en matière d'*usage* et de *norme* se passent pratiquement sous les yeux des locuteurs et des linguistes, qui n'arrivent pas, très souvent, à faire face aux provocations des langues (les phénomènes issus des *contacts entre les langues*, de *l'économie linguistique*, de la traduction-devenue la „langue universelle”), tellement elles sont nombreuses.

L'époque des „modèles” est passée même si, dans cet espace inter-, pluri- et transdisciplinaire qu'est la linguistique d'aujourd'hui, une réévaluation des concepts et valeurs opérationnelles s'avère utile et nécessaire.

## II. Le modèle d'Investigation Textuelle (IT)

Issu de la réflexion sur la Langue lors des études doctorales dans les années '90 - '95 (ARDELEANU, 1996), le modèle d'Investigation Textuelle est le résultat de l'investigation des phénomènes de la narrativité sur un corpus formé de textes littéraires français du XVIII<sup>e</sup> siècle. On partait de la *Sémantique structurale* (1996) et de *Narrative Grammar* (1971) d'Algirdas Julien GREIMAS, tout en nous interrogeant sur le caractère de cette grammaire narrative (pédagogique, d'investigation ...), sur ses rapports avec la *grammaire textuelle* ou *de texte*, ainsi qu'avec le concept même de *narrativité*. On s'interrogeait alors sur les définitions de *texte*, *discours*,  *récit*, sur les rapports entre eux.

Les théories sur le *texte* (la linguistique textuelle) prévalaient (ADAM, BARTHES, BAKHTINE, DERRIDA, COURTÈS) par rapport à celles sur le *discours* (MAINGUENEAU, DUCROT, CHARAUDEAU, BENVENISTE, FOUCAULT, PÉCHEUX) qui étaient focalisés sur les humanités (sciences sociales, sciences humaines). Les corpus traditionnels fonctionnaient encore et les modèles sémiotiques (GREIMAS, GRIZE, CHOMSKY, KRISTEVA, dans notre cas) séduisaient les linguistes et les littéraires également. L'élaboration du *modèle standard* représente une étape cruciale dans le développement de la linguistique textuelle vers une *grammaire textuelle*, le rôle de la sémantique y étant déterminant (CHOMSKY).

À partir de ces bases, notre modèle-méthode d'Investigation Textuelle envisage l'étude de la *dynamique textuelle*, vue comme l'expression d'une *dynamique linguistique*. Il concerne les *discours* dans leur *épaisseur synchronique* et dépasse le niveau du discours unique pour s'attaquer aux *groupements discursifs*, ayant à leur base une possible et toujours renouvelable *typologie discursive*.

Le premier principe de fonctionnement de l'Investigation Textuelle serait celui de l'*acte argumentatif* – support référentiel de la méthode. Ce principe est de nature pragmatique (CHARAUDEAU, 1983) et évoque l'existence de tout un appareil argumentatif où s'organise le *faire démonstratif*, le *faire compositionnel* et le *faire mental*.

Le *faire démonstratif* établit la relation entre des énoncés qui ont une certaine autonomie de leur structure narrative et se manifeste au niveau de l'*argumentatif – raisonnement* (cf. CHARAUDEAU).

*Le faire compositionnel* peut être découvert au niveau du contenu du discours et revêt soit une manière *pragmatique* de manifestation (par ex., tout discours a une orientation chronologique : début, milieu, fin), soit une manière *taxinomique* (par ex., la possibilité de classer les contenus discursifs en ensembles et sous – ensembles sous forme de synthèse, résumés, schémas (On appelle ce niveau de manifestation *l'argumentatif-composition*).

*Le faire mental*, au niveau de *l'argumentatif – action*, est matérialisé dans des attitudes cognitives du type : *examiner, observer, comparer, opérer, approfondir ...*

D'après ce que l'on peut voir, l'appareil argumentatif est directement lié au monde et par là aux structures et à l'objet de la narrativité. Les actions humaines, ces *fares* devenus *qualités* des êtres (cf. GREIMAS), apparaissent, par conséquent, au centre d'intérêt du *sujet investigant*.

Le deuxième principe d'organisation et de fonctionnement de l'Investigation Textuelle est la présence de l'*objet (sémiotique)* à trois dimensions: *syntaxique, sémantique* et *évaluative* qui nous ont fait construire les trois niveaux de l'Investigation Textuelle : *syntaxique, sémantique* et *évaluatif*. L'objet représente une construction méthodologique qui facilite l'approche au texte et la découverte des significations.

*Le niveau syntaxique* de l'Investigation Textuelle se préoccupe, tout comme la syntaxe en linguistique, de l'étude d'un ensemble de relations qui apparaissent entre l'*objet* (l'univers du discours) et le *réfèrent* (le monde extérieur). Les sémioticiens ont démontré comment était construite la réalité au moment de sa perception : c'est qu'elle avait déjà un sens. Le discours, lui, est un monde vu par nous comme une construction cognitive ou comme une représentation. A l'intérieur de ce cadre, les figures du langage deviennent les figures d'un „réel sémiotisé”. Le rapport entre l'objet et le réfèrent ou *référentialisation* prend la forme d'un processus syntaxique à double face : *externe – la relation entre le discours et le monde, par le biais des figures – et/ou interne – dont l'effet de réalité est l'effet produit par les discours lui – même.*

Pour qu'il y ait un effet discursif, on a besoin d'une redondance de l'objet (sémiotique). Elle provoque l'apparition de *l'isotopisation* qui participe à la maintenance d'un continuum homogène de signification. C'est la *dimension sémantique* de l'Investigation Textuelle qui permet l'analyse du processus d'*isotopisation*, ainsi que ceux d'*anaphorisation* et de *débrayages* (description, dialogue, récit, monologue intérieur, commentaire, discours indirect libre).

Le niveau sémantique entraîne aussi la découverte des rapports fondamentaux entre l'*objet* et le *sujet*. A partir de là, on peut définir le contenu (sémantique) de l'*objet* et en faire toute une typologie, inspirée d'ailleurs des études sur la narrativité (*objet de quête, de valeur, de faire, de désir, de communication, de connaissance, perdu, retrouvé, en train d'être recherché*), ainsi que la manifestation de ces trois fonctions (de *transformation du prédicat faire, de transformation du prédicat être, de communication avec le sujet*).

La *dimension évaluative* est supposée résoudre le problème de l'équivalence réalité/vérité. On considère comme *vrai* ce qui offre la garantie du réel et inversement, on considère *réel* ce qui provient d'un discours vrai, c'est-à-dire de la véridiction (COQUET, 1972). Vérité et mensonge sont indispensables à l'acte de parole. La dimension „véridictoire”, interne au discours, permet à celui-ci de construire sa propre vérité en même temps qu'il construit sa propre signification.

À la suite de ces fondements théoriques, l'Investigation Textuelle a réussi à formuler quelques règles (*principes*) importantes pour son fonctionnement:

- le choix du corpus textuel se fait sur la base d'une isotopie référentielle, autrement dit de la redondance des éléments qui relient l'univers discursif au monde extérieur;
- le sujet investigant (chercheur) doit se rapporter en permanence à l'argumentation, support théorique de base dans l'Investigation Textuelle;
- l'appareil d'investigation se construit autour des trois niveaux de l'Investigation Textuelle: syntaxique, sémantique et évaluatif;

- l'échantillon à investiguer ainsi que les perspectives données à l'acte d'investigation proprement-dit visent une certaine exhaustivité, condition du bon fonctionnement de la méthode.

### **III. La refonte du modèle IT sous l'impact de l'Imaginaire linguistique (IL)**

Au début, cela a été une rencontre: la théorie linguistique qui porte sur l'Imaginaire Linguistique et la dynamique des langues en rapport avec les sujets parlants observés socialement et subjectivement (Anne-Marie HOUDEBINE) était gentiment „invitée” à se confronter aux principes d'un modèle-méthode sur la dynamique de l'investigation textuelle. Acte de courage d'autant plus que la théorie de l'Imaginaire Linguistique était déjà consacrée, fondue et refondue depuis 1975, vérifiée et solidement conceptualisée, tandis que notre modèle-méthode venait de naître au bout de six ans d'inquiétudes, n'ayant pas toujours clairement formulé sa méthodologie de travail, pas encore délimité ses propres concepts, n'ayant même pas, jusqu'au moment de la rencontre, tenté de formuler une définition précise.

Dans un premier moment, la méthode d'Investigation Textuelle, issue des principes de la narrativité enrichis par le biais de la logique et de la pragmatique, envisageant l'étude de la langue à travers les discours, est mise à fonctionner sur un corpus littéraire français. Ensuite, sur un texte photographique (Robert DOISNEAU). Cela a marché, mais les vérifications demeuraient insuffisantes, même à la suite d'une première confrontation avec l'Imaginaire Linguistique.

Tout comme la théorie de l'Imaginaire linguistique, l'Investigation Textuelle s'attaquait à une dynamique linguistique telle qu'elle ressortissait d'une dynamique textuelle. La problématique du *sujet parlant*, des *normes linguistiques* étudiées dans des processus communicationnels ou prescriptifs était propre à la dynamique linguistique, parfois l'imaginaire faisant assurance subjective et domination, maîtrise linguistique et pouvoir social se donnant la main (cf. Anne-Marie HOUDEBINE).

„C'est qu'une langue touche au corpus, à l'habitus personnel et identitaire. Privé et collectif y voisinent, s'y affrontent”. Par ces mots de l'auteur de la théorie de l'Imaginaire Linguistique, on voyait clairement apparaître l'intérêt sur l'éthique sociale, professionnelle (linguistique) et subjective (discursive).

L'Investigation Textuelle pourrait, par conséquent, être prolongée, voire reformulée et enrichie par des données sociolinguistiques, en prenant en compte l'analyse du langage, de la langue et de *l'unes langue*, comme activité sociale et subjective. L'Imaginaire Linguistique sera enrichi, à son tour, par une nouvelle perspective (interdiscursive) d'analyse, où les enquêtes seront, partiellement, remplacées par les outils d'une investigation textuelle (Investigation Textuelle). Comment aboutir, donc, à dégager des normes systémiques, linguistiques, discursives et leurs transgressions ? C'est ce qu'on s'est proposé, finalement, de faire à l'aide des deux perspectives (Imaginaire Linguistique et Investigation Textuelle) : examiner les traces du *sujet parlant* – produit social non réductible à cet aspect – dans ces manifestations discursives et idéologiques.

Dans un deuxième moment, on a constitué le corpus qui a pris, initialement, une forme contrastive (français-roumain), mais qui, finalement, par respect pour le lecteur, s'est arrêté sur un seul texte. „Organiser” la production linguistique d'un écrivain à travers une typologie discursive et „à la découverte” des *normes linguistiques*, essayer de trouver les marques des rapports entre la dynamique linguistique et la dynamique sociale, être préoccupée de découvrir les signes du comportement discursif des sujets parlants rencontrés ont été des tâches auxquelles le *sujet investigant* – *descripteur linguiste* a dû faire face non sans difficulté.

Enfin, un troisième moment à signaler dans nos démarches serait celui de la formulation des conclusions qu'on essaye de présenter d'une manière très schématique :

1. les deux perspectives de recherche ont envisagé l'étude sur la langue en tant que dépositaire de l'expérience humaine et instrument de communication;
2. l'application sur un texte de la littérature roumaine a mis en lumière l'existence d'un romancier moderne – théoricien de la langue (Marin PREDA);



3. l'Étude sur les *normes linguistiques* dévoile un parler local à fortes tendances dynamiques, ouvert aux innovations et, par cela, à l'enrichissement, nuancé en fonction des usagers (*l'une langue*);
4. l'imaginaire des locuteurs fait que la langue reflète les changements socio-politiques pendant l'époque de transition vers une société de type socialiste;
5. néanmoins, on constate une forte attitude prescriptive eu égard au parler local, les locuteurs présentant une constance dans les attitudes linguistiques, spécifiques d'ailleurs au milieu paysan, mais qui permet d'aboutir à la communication;
6. quant au rapport individu – langue – société, on observe comment la langue reflète aussi bien l'individu (même dans ses intentions „mensongères”) que la dynamique de la société où il vit;
7. le *mot* est le liant, le support de toute démarche analytique; c'est par lui qu'on s'immisce dans les „interstices discursifs”;
8. le *sujet*, sous sa nouvelle forme trichotomique, se retrouve dans une situation de rapport multiple face au discours, ce qui témoigne aussi de la dynamique constante sujet-discours.

#### **IV. Pour conclure ou qu'allons-nous faire de la linguistique du locuteur ?**

De temps en temps, les linguistes, tout comme d'autres personnes travaillant dans l'intérêt public (chefs d'états, ministres, présidents de partis ou de toute sorte d'organisations, parlementaire ...), doivent eux-aussi rendre compte de ce qu'ils font de leur travail. *La Langue* est une institution publique de degré zéro, la plus importante dans une hiérarchie imaginaire qui pourrait aboutir à un top national des institutions publiques. Car, la Langue est tout pour toute nation, c'est la cause et l'effet dans l'affirmation des idéaux, c'est le signe suprême de l'identité des peuples ou des communautés partout sur la Terre.

Transformée par Ferdinand de SAUSSURE en objet d'étude d'une nouvelle science – la linguistique, la Langue est devenue „indépendante” de ses locuteurs, elle est passée du pluriel en minuscules – *les langues*, au singulier en majuscule – *la Langue*, pour reprendre ensuite dans son unité l'individu parlant et devenir la *Lalangue* (à partir de LACAN). De toute façon, la Langue s'est institutionnalisée une fois avec le Discours (cf. MAINGUENEAU) et, comme suite naturelle, elle a „embauché” pas mal de travailleurs sur son champ – appelés génériquement des *linguistes*, avec des nuances sémio-, socio-, psycho-, pragma-, logico-, etc., etc.

D'ici le besoin que je ressens actuellement, plus fort que jamais, de rendre compte de nos efforts, suivis ou pas de résultats (on ne peut pas encore le dire sans certaines précautions), de „détourner” la linguistique du laboratoire, de sa „robe” neutre et terne, de son „carrelage” à raisons méthodologiques, pour la sortir dans la rue, là où vivent ses créateurs et ses bénéficiaires, c'est-à-dire les locuteurs, ou sujets parlants, ou énonciateurs, ou utilisateurs. Car, comme le disait SAUSSURE, „*Sémiologie, c'est morphologie, grammaire, syntaxe, synonymie, rhétorique, stylistique, lexicologie etc., le tout étant inséparable*” (de SAUSSURE, F., 1973).

Faire un bilan subjectif et lancer une vraie question „ironique” et „inquiète” à la fois, selon le paradigme inventé par Jean-Michel ADAM („*Qu'avons-nous fait des espoirs mis dans l'analyse du discours et de la théorie du texte ?*”), en beau milieu de la route, serait, selon nous, beaucoup plus profitable pour l'évolution de la recherche que de se poser la même question à un moment tardif où la „cause” serait perdue. Le présent continu de l'avenir remplace dans ce paradigme rhétorico-pragmatique le passé composé d'un passé rompu du présent, et c'est le moment de le faire.

On pourrait, sans doute et sans risques, affirmer que la linguistique du locuteur triomphe en ces moments, étant un domaine constitué qui accueille tous ceux qui avouent que la machine pourrait remplacer le locuteur. Un regard rétrospectif sur les fondations ainsi qu'une réflexion épistémologique sur cette direction de recherche s'imposent désormais et c'est à nous de la faire.

### Références bibliographiques :

1. ADAM, Jean-Michel (2000), « Qu'avons-nous fait des espoirs mis dans l'analyse du discours et la théorie du texte ? ». In: *Mais que font les linguistes ?* Lausanne
2. ARDELEANU, Sanda-Maria (1996), *Repere în dinamica studiilor pe text*. București: Editura Didactică și Pedagogică
3. ARDELEANU, Sanda-Maria, HOUDEBINE-GRAVAUD, Anna-Marie (1996), « Le français dans l'imaginaire linguistique des personnages du roman *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin PREDA ». In: *Les Actes du XXI<sup>e</sup> Colloque International de Linguistique Fonctionnelle*. Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”, p. 175-179
4. ARDELEANU, Sanda-Maria (2000), *Dynamique de la langue et Imaginaire linguistique*. Iași: Casa Editorială Demiurg
5. BARTHES, Roland (1966), « Introduction à l'analyse structurale des récits ». In: *Communications*, nr. 8, Paris
6. CHARAUDEAU, Patrick (1983), *Langage et discours*. Paris: Hachette
7. CHOMSKY, Noam (1969), *Structures syntaxiques*. Paris: Ed. du Seuil
8. CHOMSKY, Noam (1970), *Some Empirical Issues of the Theory of Transformational Grammar*
9. COQUET, Jean-Claude (1972), *Sémiotique littéraire*. Paris: Larousse
10. GREIMAS, Algirdas Julien (1966), *Sémantique structurale*. Paris: Larousse
11. GREIMAS, Algirdas Julien (1971), « Narrative Grammar: Units and Levels », reprinted from *Modern Language Notes*, vol. 86, no. 6
12. HOUDEBINE, Anne-Marie (1974), « La prononciation du français contemporain ; esquisse descriptive d'une synchronie régionale ». In: *Annales de Linguistique de l'Université Poitiers*. Poitiers: Editura Par la Hagège
13. HOUDEBINE, Anne-Marie (1982), « Norme, imaginaire linguistique et phonologie du français contemporain ». In: *La norme, concept sociolinguistique, Le Français moderne*, 1. Paris : CILF, p. 42-51
14. HOUDEBINE, Anne-Marie (2014), « L'imaginaire linguistique entre langue idéale et idéal de langue, entre norme et normes ». In: *Lingvistică integrală – Multilingvism – Discurs literar*. Cernăuți: Editura Helena Bukovina
15. MAINGUENEAU, Dominique (1998), *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod
16. MAINGUENEAU, Dominique (2003), « Discours éphémères et non éphémères : deux gestions de l'ethos ? ». In : *Le langage des médias : discours éphémères ?* Paris: Dunod, p. 37-43
17. SAUSSURE, Ferdinand de (1973), *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot

## ATELIERUL 1. DIMENSIUNI LINGVO-PRAGMATICE ȘI COGNITIVE ÎN COMUNICAREA INTERCULTURALĂ

### ERROR ANALYSIS AS A PEDAGOGICAL TOOL IN THE TRANSLATION COURSE: THE FRENCH-GREEK LANGUAGE PAIR IN A UNIVERSITY ENVIRONMENT

CZU: 81`25=133.1=14:37.091.3

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7619736>

Maria ANTONIOU

ORCID 0000-0002-7618-2985

Paris 7-Denis Diderot University, France

Democritus University of Thrace, Greece

*The present study treats translation errors which University students are capable of recognizing and correcting. A translated text in Greek, containing errors made on purpose, was proposed to students, who were asked to intervene. Some of those errors were successfully identified and rectified, while others were not. In some cases, the students intervened by rectifying translation units that were absolutely correct. The major hypothesis is whether this kind of exercise helps students realize dissymmetrical morphosyntactic and lexical uses and to what extent. We argue that the interest of such type of exercise is obvious, given that students act like readers, thus feeling more comfortable during the task assigned and, therefore, identify errors easier. As far as our results are concerned, it appears that our hypothesis is generally verified, although subject to some constraints.*

**Keywords:** error analysis, didactics, translation, Modern Greek, French.

#### 1. Introduction

In a comparative point of view, error analysis constitutes an exercise allowing to evaluate the learner's competence in the analysis of his mother tongue as well as of another language, when used in a translation course. In order to be able to help the student progress in their learning, the professor must know the kind of errors his student is expected not only to commit but also to recognize. He will be, thus, able to exploit the «pedagogy of error» (6, p.51).

The aim of the present article lies in constituting an attempt to study the reactions of learners exposed to the errors presented in a deliberately modified translation, process occurring during a translation examination. We mean to examine whether this kind of exercise helps learners to be more sensitive in regards to the errors they commit and to the mechanisms followed by their brain. It all comes to the technique of awareness, which aims at overcoming the obstacle of learners' motivation; technique which is both difficult and interesting, since, even though language is a part of culture, the challenge no longer consists in resorting to a word for word transposition (image quite generalized and apparently false that all translation students have), but in contesting every word that appears in the translation. This task invites learners to think more and be more sensitive as regards the difficulty and the subtlety of the translation process (11, p.218). This way, Wittgenstein's percept "the limits of my language mean the limits of my world" is being verified. Focus is concentrated not on linguistic competence but on the acquisition of cultural knowledge and intercultural abilities through the text

and its contextualisation. This cultural approach of translation reminds us of Lotman's (14) position, as expressed to his *Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture*, that «the instrument of semiotic research is translation».

Apart from these preliminary remarks, more questions arise: how can we put an end to this erroneous perception students have that fidelity is irrelevant to the errors committed due to defective knowledge of the two linguistic systems? Students not used to this kind of task, how will they react? Will they be able to recognize the errors? Because of their lacking linguistic knowledge/background, will they characterize as errors translation units that are acceptable alternatives? We conclude that, even though promising, results appear rather deceiving, mainly because of the low level of students' language knowledge.

## 2. Méthodologie

Our study is based on a text written in French, Simone de Beauvoir's *Le Deuxième Sexe* (The second sex), written in 1949, put in contrast with its' Greek translation by Tzeni Konstantinou (*To Δεύτερο φύλο*). The translation used (hence *correct version*) within the framework of an examination for a translation course is the official translation. Another text (hence *modified translation*) was also given to students, containing the original translation, with some modifications, done by my colleague in the National and Kapodistrian University of Athens, Georges Varsos<sup>1</sup>.

An extract of two texts (original of 156 words and Varsos' modified translation of 166 words) were given during an examination of translation to 3rd year and more of study in the Department of French Language and Literature, at the National and Kapodistrian University of Athens. The proposed, deliberately modified translation comported 15 errors, of which students had to detect 10, and subsequently propose a corrected version of those problematic translations.

We examined 145 copies. Let's notice that we didn't proceed to a quantitative analysis, since the exact number of students having made one or another error doesn't have any incidence on our study. On the contrary, our study is qualitative. This aspect is far more interesting, given that the phenomena studied are very recurrent. Accordingly, the modifications concerned repetitive phenomena and aimed at pointing the notion of *interférence* and its disastrous impact in translation. Students must be very cautious about their a priori and certainty (due to ignorance and to the mechanism of *analogy*, which are generally causing them) « and recognize that, in order for the translator to reach the right solution, he has to have previously evaluated all the alternatives which he has renounced» (11, p.219). Nevertheless, proceeding by trial and error seems to be a quite tedious challenge for the students who have the impression that translating must be done quickly and without implying very much thinking (11, p.227). We should therefore awaken to them «vigilance, requirements/ stringency/ expectation, intelligence and sensibility» (11, p.232). As for the nature of those modifications which were made, students should:

1) be awakened about the *false friends*, coming either from their mother tongue or, mainly, from the English language. It is also noteworthy the low level of even their mother tongue and the indubitable influence of the English language which spreads even more during this globalization era (17, p.523) (ex. 1, 2, 12).

2) recognize syntactic subtleties (ex. 6, 7, 8, 9).

With regard to the structure of our study, we shall first examine this new kind of exercise and its usefulness, in order to continue with the analysis of errors and our conclusions.

---

<sup>1</sup> I wish to thank George Varsos, my colleague in the Department of French Language and Literature, for allowing me to use the copies he got during the examination of his course *Introduction aux techniques de traduction* [Introduction to the techniques of translation].

### 3. Theoretical notions

#### 3.a Preliminaries

If we consider a translation done during an examination in a translation class, it seems students are not aware of the extent of errors made, nor, of course, the recurrence of such errors. When explaining their mistakes to them, they acknowledge they have not internalized the proper use of translation units (morphological and semantic levels). They also acknowledge lacking a sufficient degree of assimilation of the French - and even Greek - languages knowledge and, for this reason, they have been compelled to act intuitively trying to establish equivalences. However, this principle of *reception/perception by intuition* is pernicious. The result is a word-for-word translation, where interferences with other languages are blatant.

#### 3.b Is it a simple action or a reflection? The benefits of this type of exercise

Our experience as a translation teacher allows us to argue that giving learners a text to be translated, in order to correct it in class afterwards, does not help them fully be aware of their weaknesses. On the contrary, if we help them understand the origin of their errors, they acquire the means to avoid them later on (5, p.37). Hence the need for another type of exercise that can help raise awareness effectively among learners. This need was put forward by Ballard (2, p.256-257) who explains that: «The translation course should raise students' awareness of and expression of problems, but this can only be done through reflection and not simple action».

Errors thus serve as indicators of the relevant intellectual learning processes. As for the latter, it is above all a matter of inference, memorization, association, analogy, transfer, simplification and standardization, etc. (19, p.77) which produce interferences either from the mother tongue, English, or any other foreign language. By focusing on these interferences, the teacher can help learners be aware of language system asymmetries, thereby converging, if not preventing, at least reducing the number of errors made in the future. This learning approach makes errors much more positive. Collombat (5, p.40) argues that:

«The so-called "crystallized" intelligence grows with experience - the latter also comprising the errors made, especially as we offer ways of avoiding errors and identifying potential errors of this kind. [...] It is through this process that it is commonly agreed that translation is a "slowly maturing" profession: experience will always be recognized as a key to improvement and greater ability to address the problems encountered.

Ballard (2011) advocates this «new and constructive» behavior in relation to error, which involves detecting an error and comparing it to the «appropriate solution», as it leads to «an awakening or development of judgment and self-assessment skills on the part of the learner». Thus, Cuq's postulate (6, p.51) that through interferential errors «the learner gradually rebalances the foreign language system in him» is confirmed.

This type of exercise is very interesting, specifically because learners are not required to translate a text into their mother tongue, a task which is traditionally assigned in the translation course. This new type of exercise has also been proposed by Ballard (2, p.258) and its relevance is based on questions it raises among learners (5, p.41-42). If we give students a text with its translation and inform them that the translation has been modified, we put them in a state of *cognitive imbalance* (5, p.41-42) and encourage them to identify and correct the revised units. We urge them to solve a problem, to make a decision. In this way they are more motivated than they would be, if they were given a text to be translated. (12, p.260-261). It is worth noting that the awareness-raising approach is one of the two methods (other being marks through pressure) which seek to overcome one learner's barrier, that is, motivation.

Gile (12, p.260-261) perceived the importance of raising learners' awareness and its strong links with motivation. When addressing motivation issue, he explains that «creating situations where students themselves become readers, revisers or users of a translation and therefore are aware of all



shortcomings without being themselves in a defensive position» will help them be aware of errors made. Based on this, we assume that the presentation of this text with its modified translation would help students find themselves in a more privileged position than they would be, if they were given a text to be translated, and they would not feel so threatened by the task, as they should act as revisers/evaluators and not as students. Furthermore, this comparison will help them understand the specific structures of each of the languages under study and thus improve their linguistic and cultural knowledge.

#### 4. Case studies analysis

Let us proceed with the analysis of the choices made by students. First of all, we should point out that all changes made by our colleague aim at assessing the learners' ability of not falling into the word-for-word and interference trap.

##### 2.a First case study: mistranslations (such as false friends) that students can accurately detect:

French text	Modified translation	Accurately detected errors
(1) Toute l'éducation de la femme vise à lui barrer les chemins de la révolte	Η όλη εκπαίδευση της γυναίκας προσβλέπει ότι θα της φράξει τους δρόμους της αντίστασης [expects / relies on]	επιδιώκει να/αποσκοπεί στο να της φράξει τους δρόμους της αντίστασης [επιδιώκει and αποσκοπεί mean <i>aim at</i> ]
(2) En somme, chaque sexe croit se justifier...	Αθροιστικά, το κάθε φύλο θεωρεί ότι δικαιώνεται [adding / totalling]	Καταλήγοντας/συνοψίζοντας/εν κατακλείδι/τελικά το κάθε φύλο θεωρεί ότι δικαιώνεται [in short/ in conclusion]
(3) chaque sexe croit se justifier en accusant l'autre	το κάθε φύλο θεωρεί ότι δικαιώνεται κατηγορώντας το διαφορετικό [the different]	το κάθε φύλο θεωρεί ότι δικαιώνεται κατηγορώντας το άλλο (φύλο)/τον άλλον [the other (sex) / others]

In these examples, words were misleading because of their graphic/phonetic similarity to false friends. Students were able to detect errors and replace them with equivalent translation units. Therefore, in (1), the modified verb *προσβλέπει*, meaning *expect/rely on*, was appropriately replaced by a verb expressing purpose, *επιδιώκει/αποσκοπεί* (*aim at*). This modification is meant to assess the learners' ability of not falling into the interference trap. As this verb is not much transparent for Greek learners and is similar to *vision*, (*in*)*visible* in English and French, it is a good example of a false friend.

The same applies to examples (2)-(3), where the modified segments have been detected and corrected: *En somme*, modified as *Αθροιστικά* (similar to the English *to sum up*), *l'autre* (meaning: *sex*) modified as *το διαφορετικό* (*the different*) have been respectively replaced by *καταλήγοντας/συνοψίζοντας* (*in conclusion*) and *το άλλο* (*l'autre*), to which some students found it necessary to add the noun *φύλο* (*sex*), in order to make explicit the referent that was not sufficiently clear to them.

In both examples, our students succeeded in detecting and correcting the modified translation units, proving that translating is no longer perceived as a pure linguistic task, consisting in a word for word substitution. It becomes a cultural skill, since it consists in transposing one culture into another, via the search of equivalence of translation units. Consequently, so far our hypothesis is being verified. The translations have also been modified at the syntactic level:

French text	Modified translation	Accurately detected errors
(4) Elle se laisse volontiers fasciner par l'espoir de pouvoir réaliser sa vie sans rien faire.	Και αφήνεται ευχαρίστως να γοητεύει με την ελπίδα ότι θα μπορέσει να πραγματοποιήσει τη ζωή της <i>δίχως καθόλου να το κάνει</i> . [without doing it at all]	Και αφήνεται ευχαρίστως να γοητεύεται με την ελπίδα ότι θα μπορέσει να πραγματοποιήσει τη ζωή της <i>δίχως να κάνει τίποτε</i> . [without doing anything]

In this case, the issue of reformulating some expressions was adequately addressed. So, in (4) students realized that the negation was related to the verb's complement *faire* (*rien faire*) and not to *réaliser*, an option put forward by the modified translation. This error helps assess learners' ability to detect the syntactic subtleties of their working languages.

## 2.b A second case study comprises mistranslations (lexical and syntactic) that go undetected and unnoticed.

French text	Modified translation (by G. Varsos)	Undetected/ Unnoticed Errors	Corrected version
(5) Quand un <i>conflit</i> éclate entre l'homme et la femme,	Όταν παρουσιάζεται <i>έκρηξη</i> ανάμεσα στον άντρα και τη γυναίκα, [when an <i>explosion</i> occurs]	Όταν παρουσιάζεται <i>έκρηξη</i> ανάμεσα στον άντρα και τη γυναίκα, [ <i>explosion</i> ]	...μία <i>διαμάχη/διένεξη</i> ανάμεσα στον άντρα και τη γυναίκα, [ <i>conflit / quarrel/ dispute</i> ]
(6) Il <i>lui</i> reproche de l'avoir acceptée.	Εκείνος <i>του</i> καταλογίζει ότι την αποδέχτηκε. [ <i>him_masculine</i> ]	Εκείνος <i>του</i> καταλογίζει ότι την αποδέχτηκε. [ <i>him_masculine</i> ]	Εκείνος <i>της</i> καταλογίζει ότι την αποδέχτηκε. [ <i>her_feminine</i> ]
(7) La société entière -à commencer par ses parents respectés- <i>lui ment</i> ...	Ολόκληρη η κοινωνία - πρέπει να αρχίζει από τους σεβαστούς γονείς της - <i>της ψεύδεται</i> ... [lies to <i>him</i> _ intrinsic pronominal verb without IOC]	Ολόκληρη η κοινωνία - να/ που αρχίζει από τους σεβαστούς γονείς της- <i>της ψεύδεται</i> ...	Ολόκληρη η κοινωνία - ξεκινώντας από/ αρχής γενομένης από τους σεβαστούς γονείς της - <i>της λέει ψέματα</i> ... [lies to <i>him</i> _ verbal phrase without IOC]

In these examples, the modified units have not been detected. In example (5), some students did not understand that the meaning of *conflit* is *διαμάχη/διένεξη* and not *έκρηξη*, whose equivalent is *explosion*. Hence, the modified unit remained unchanged. As for (6), the problem lies in the meaning of the personal pronoun *lui*, whose referent applies to both men and women. Part of the problem refers to the Greek pronoun *του*, which should be replaced by the feminine pronoun *της*, since its referent is

«la femme». However, some students failed to find an appropriate referent, and used the masculine pronoun. However, this choice led to a non-sense (7, p.58); «the man blames himself» is semantically meaningless. The same goes for example (7): *της ψεύδεται (lui ment)* is ungrammatical, since the intrinsic pronominal verb does not receive an IOC. In these examples, it can be seen that learners fall into the trap of obsessively splitting the text into words and not checking the grammaticality of their translation. This constitutes an evidence that understanding language is a part of culture. Otherwise, pragmatic misunderstandings would be impossible, nevertheless, translating.

**4.c There is a third case: miscorrections or over-corrections at either the syntactic (ex. 8-10) or lexical (ex. 11-14) level.**

French text	Modified translation (by G. Varsos)	Miscorrections / over-corrections	Correct version
(8) La société entière-à commencer par ses parents respectés- lui ment...	Ολόκληρη η κοινωνία -πρέπει να αρχίζει από τους σεβαστούς γονείς της-της ψεύδεται.. [should start with]	Ολόκληρη η κοινωνία-να/που αρχίζει από τους σεβαστούς γονείς της-της ψεύδεται.. [*to start with/which starts with]	Ολόκληρη η κοινωνία -ξεκινώντας από/ αρχής γενομένης από τους σεβαστούς γονείς της-της λέει ψέματα [starting with]
(9) C'est ainsi que, tout au long de sa vie...	Είναι έτσι που, σε όλο το μάκρος... [Thus]	Είναι λοιπόν που σε όλο το... [This means that]	Έτσι/Ετσι, λοιπόν/ Αυτός είναι ο λόγος που/ Γι' αυτό... [ Thus (then) /This is the reason why]
(10) Elle se laisse volontiers fasciner par l'espoir de... [she is the one to be fascinated]	Αφήνεται ευχαρίστως να γοητεύει με την ελπίδα ότι... [she is the one who fascinates]	Αφήνεται εθελοντικά/ ηθελημένα/από μόνη της /εύκολα να γοητεύει/ να γοητεύεται με την ελπίδα ότι... [voluntarily/ of its own will/ easily]	Αφήνεται ευχαρίστως να γοητεύεται με την ελπίδα ότι... [she is the one to be fascinated]
(11) on élève la femme sans jamais lui enseigner la nécessité d'assumer elle-même son existence;	η γυναίκα διαπαιδαγωγείται χωρίς ποτέ να διδαχθεί τη βεβαιότητα να αναλάβει η ίδια την ευθύνη της ύπαρξής της· [certainty]	χωρίς ποτέ να διδαχθεί την χρησιμότητα/ ενδεχόμενο να αναλάβει η ίδια την ευθύνη της ύπαρξής της· [usefulness/ probability]	η γυναίκα διαπαιδαγωγείται χωρίς ποτέ να διδαχθεί την αναγκαιότητα/την ανάγκη/ότι είναι απαραίτητο να αναλάβει η ίδια την ευθύνη της ύπαρξής της· [necessity /need/necessary to]
(12) On ne m'a pas appris à raisonner, à gagner ma vie...	Δεν με μάθανε να υπολογίζω, να κερδίζω στη ζωή μου... [calculate/estimate/count]	Δεν με μάθανε να αντηχώ/να δικαιολογούμαι /να λογικεύομαι, να κερδίζω στη ζωή μου [resound/ justify oneself/reason with oneself]	Δεν με μάθανε να έχω λογική/να σκέφτομαι/να επιχειρηματολογώ, να κερδίζω στη ζωή μου... [be logical/good sense/think/argue]
(13) Quand un conflit éclate entre l'homme et la femme,	Όταν παρουσιάζεται έκρηξη ανάμεσα στον άντρα και τη γυναίκα, [explosion]	Όταν παρουσιάζεται έκρηξη ανάμεσα στον άντρα και τη γυναίκα, [explosion]	Όταν δημιουργείται μία διαμάχη/διένεξη ανάμεσα στον άντρα και τη γυναίκα [conflict/quarrel /dispute]



In examples (8)-(9) we notice that there are some mistranslations. In (8), the error refers to the use of the infinitive and how it can be translated into Greek. More concretely, students understood that the suggested translation was wrong and should be corrected. However, their choice suggests that there is confusion as to the translation of the infinitive preceded by a preposition (*à commencer*). In other words, their erroneous choice stems from the incompatibility of both the construction *va + verb* and *που + verb* along with the circumstantial complement of way.

It is true that the structure *à + infinitive* appears above all to be a direct complement of a verb: *J'apprends à danser*, etc. The preposition *à* is then translated by the particle *να* (*Μαθαίνω να διαβάζω*). Apparently, this interference led our students to translate as *να αρχίζει από*. However, this meaning should be excluded, since the structure *à commencer par* is not a (direct or indirect) verb's complement. It is an infinitive structure expressing simultaneity (3, p.269). It is affixed and plays the role of a circumstantial complement of time, as it indicates «the circumstances in which an action was carried out (circumstantial complements of time, place, manner, cause, purpose, accompaniment, price, instrument, means, etc.) » (10, p.85). Riegel and alii (18, p.141) note that: «a circumstantial complement can be placed between a subject and a verb». That is our case, where the structure is inserted between the subject (*la société*) and the verb (*ment*). In addition, in French, this structure can be illustrated by a gerund, which also plays the role of a circumstantial complement (7, p.339).

This structure is symmetrically translated by means of an adverbial construction. In other words, this affixed circumstantial complement equals a gerund, hence its translation by a gerund/present participle *ξεκινώντας από* (*en commençant par*) or by a past participle (*αρχής γενομένης*).

In example (9), *C'est ainsi que* translated as *Είναι λοιπόν που*, this inappropriate choice results, once more, from a word-for-word translation. Extraction appears to be a misleading phenomenon (2, p.257). It is one of the most frequently «drop-off points» used by Greek learners. On the contrary, whereas in French the structure *C'est* («présentatif») + the constituent of the sentence (*ainsi*) + relative pronoun *que/qui* is acceptable according to French writing standards, using a word-for-word translation is a structure which is not specific to Greek. Therefore, the Greek utterance, if not unacceptable, at least it shows some barbarism. Learners were unable to identify the unpredictable and unsymmetrical nature of this structure proving that understanding language is a part of culture, the inappropriate/false acquisition of which leads to semantico-pragmatic misunderstandings.

Moreover, as regards example (10), apart from the lexical problem (see below about *volontiers*), we must also consider a morphosyntactic problem, referring to the voice. The trap consists in detecting that we are dealing with a factitious verb (18, p.228-231) and that the translation into Greek should be *αφήνεται ευχαρίστως να γοητεύεται*. The fact remains that, since the factive function of the construction, *se laisser + infinitive* is not identified, the translation is, once again, incorrect.

Here are some over-corrections at the lexical level: in example (10) the translation of the adverb *volontiers* as *εθελοντικά* (interference with the English *volunteer*) leads to a mistranslation<sup>2</sup>. In (11), *nécessité* has nothing to do with *βεβαιότητα* (*certainty*)/ *χρησιμότητα* (*usefulness*) / *ενδεχόμενο* (*probability*), which is also a mistranslation. The same is true in (12), where the mistranslation is either due to the similarity to *résonner* or the confusion between the active and pronominal voice of the verbs *raisonner/se raisonner*.

Apart from the case of mistranslation, there are cases where there was an error in a unit that was not supposed to be corrected (over-correction). Specifically, students do not see the modified unit,

---

<sup>2</sup> According to Delisle et al. (7, p.40), false sens is: «faute de traduction qui consiste à attribuer à un mot ou à une expression du texte de départ une acception erronée qui altère le sens du texte, sans pour autant conduire à un contresens [...] Le faux sens résulte habituellement de l'appréciation erronée de la <signification pertinente> d'un mot. Ce glissement de sens dû à une interprétation fautive conduit généralement à une <impropriété> [...] Le faux sens est une erreur moins grave qu'un contresens ou un non-sens, car il ne dénature pas complètement le sens du texte de départ. Néanmoins, la ligne de démarcation entre le faux sens et le contresens est parfois difficile à tracer.»

but as they move towards the end, knowing that there is a specific number of errors to be detected, they work in a unit that did not raise any issue. Thus, in (13), some students replaced the verb *παρουσιάζεται/se présente, surgit* either by *σημειώνεται/a lieu* or *ξεσπάει/éclate* or by *παρτηρείται/est remarqué*, whereas the modified unit referred to the noun *conflict/σύγκρουση* translated as *έκρηξη/explosion*. However, students are not aware of the problem of translating this particular noun. There is therefore, once again, a mistranslation in the corrected translation.

We note that although we offer students the option of a ready-made translation, they are often unable to detect and correct errors. This implies that they have not reached yet the stage which Collombat (5, p.40) defines as the «required stage of maturation». In fact, students did not move «from a *paradigmatic* logic of word-for-word substitution to a *syntagmatic* logic of discourse realization in both languages» (5, p.48). Moreover, the presence of this type of action suggests that they have poor command of French and their mother tongue (12).

The teacher is faced with a situation of including grammatical exercises/ explanations in the translation course to remedy the lack of language skills (8, p.185-188). This phenomenon is unfortunately growing. In an attempt to address this, although the teacher may make any clarification beneficial to language teaching, it is still a limited and uncertain exercise, given the nature of translation. Therefore, because of the poor command of both language systems, the teacher must take into account the *geography of error* (8, p.257), in other words, to systematize all situations that are pitfalls for Greek learners (such as the use of determinant, infinitive, passive voice, pronoun on, thematization, etc.). This classification of errors will enable teachers to better adapt their teaching to the needs of the class (17, p.523).

This issue led to the creation of the *Contrastive Syntax and Translation* courses that have been included in the new University Program, recently implemented. This course, in order to address students' deficiencies, seeks to bring together tricky points (especially morphosyntax and lexical points) and to educate learners on the peculiarities of both language systems. It should be pointed out that in this course, apart from identifying and correcting errors, we ask learners to justify their choice, which is a method that encourages practice and reflection, «in-depth analysis and intuition». (11, p.218-219).

## Conclusion

We have examined the translation errors that our university French language students were able to detect and correct. Whether there are errors that students are able to accurately detect, errors that go unnoticed, miscorrections or over-corrections, we have tried to examine the level of their awareness on the language system variations. We should not forget that frustrations basically arise, when the student cannot infer the right meaning of an utterance, because of his/her perception staying in the vocabulary/ grammar level without integrating both linguistic and extra linguistic features of the context of communication (15).

The decision to give students a text with its translation aimed at raising awareness among them without putting them in a defensive position, since they were not required to translate it by themselves. When acting as revisers, learners had more freedom and were far more motivated and aware of the need to avoid interferences that appeared in the modified translation.

However, practice has to some extent denied this assumption; the fact that students act as revisers sometimes is more a deterrent than a motivating factor, despite studies claiming the opposite (5, 12, 16 etc.). Consequently, our students didn't succeed in detecting all 15 modified errors. It seems that there is a further difficulty compared to the case where students act solely as translators of a text. This is due to the poor command of both language systems and especially their mother tongue, coupled with a tendency to translate quickly and thoughtlessly.

The benefit of this exercise is of great importance, as it has highlighted the need for a change in the teaching of translation; learners are trained to consider translation not as a simple switch of words from one language to another, idea generally internalized when it comes to translation process, but

rather as a cultural skill, establishing equivalences among different world's views, as an awareness that only occurs when the learner has to ponder over the translation activity.

Our task is to sensitize our students on the fact that they must always ask themselves the question on the acceptability of selected translation unit by practicing what Delisle and René (8, p.124) call «methodical doubt». When addressing critical issues, the differences between the languages under study, the course is much more focused. We analyze errors and encourage our students to ask themselves questions, to be aware of the fact that languages may have more discrepancies than similarities, giving rise to semantico-pragmatic misunderstandings, and therefore to be more focused.

Based on our experience as a teacher of this course since 2011, it was undeniable that there was an improvement in the awareness of this type of pitfalls. It would be advisable to carry out a quantitative and more detailed study showing this slow maturation. This is still to be done.

### **Bibliographic references:**

- 1) BALLARD, Michael (études réunies par) (2009), *Traductologie et enseignement de traduction à l'Université*. Arras: Artois Presses Université
- 2) BALLARD, Michael (2011), « Opération vérité pour la traduction dans l'enseignement supérieur ». In: T. Milliaressi (éd.), *De la linguistique à la traductologie. Interpréter/traduire*, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, p. 253-270
- 3) BECHADE, Henri (1986). *Syntaxe du français moderne et contemporain*. Paris: PUF
- 4) BESSE, Henri (1970), « Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère ». In: *Langue Française*, vol. 8, n. 8, p. 62-77
- 5) COLLOMBAT, Isabelle (2009), « La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction ». In: *The Journal of Specialised Translation*, 12, p. 37-54
- 6) Cuq, Jean-Pierre (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris: Didier/Hatier
- 7) DELISLE, Jean, LEE-JAHNKE, Hannelore, CORMIER, Michael (1999), *Terminologie de la traduction*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- 8) DELISLE, Jean, RENE, Alain (2003), *La Traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français : méthode par objectifs d'apprentissage*, Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa
- 9) DEBUSER, Francis (1970), « La Linguistique Contrastive et les Interférences ». In: *Langue Française*, vol. 8, n 8, p. 31-61
- 10) DUBOIS, Jean (sous la direction) (1994), *Dictionnaire de Linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse
- 11) FONTANET, Mathilde (2009), « Enseignement de la traduction : Recherche d'un équilibre sensible ». In M. Ballard, *Traductologie et enseignement de traduction à l'Université*, Arras : Artois Presses Université, p. 217-233
- 12) GEMAR, Jean-Claude (1995), *Traduire ou l'art d'interpréter*. Canada : Presses Universitaire du Québec
- 13) GILE, Daniel (1992), « Les fautes de traduction : une analyse pédagogique ». In: *Meta*, vol. 37, n 2, p. 251-262
- 14) LAMPROU, Efi & FLOROS, G. (2010), *Η διδακτική της μετάφρασης στον ελληνόφωνο χώρο. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* [The didactics of translation in the hellenophone space. Modern tendencies and perspectives], Athens: Ellinika Grammata
- 15) LOTMAN, Yuri (1990), *Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press
- 16) OBDALOVA, O.A., MINAKOVA, L.Y., TIKHONOVA, E.V., SOBOLEVA, A.V. (2018), «Insights into Receptive Processing of Authentic Foreign Discourse by EFL Learners». In:

- Filchenko A., Anikina Z. (eds) *Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations*. LKTI 2016. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 677. Springer, Cham
- 17) PARIANOU, Anastasia (2010), « Διδακτική της ειδικής μετάφρασης: λειτουργική προσέγγιση και περιφερειακές γλώσσες » [Didactics of specialised translation: functional approach and peripheral languages]. In: E. Lamprou & G. Floros, *Η διδακτική της μετάφρασης στον ελληνόφωνο χώρο. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* [The didactics of translation in the hellenophone space. Moderne tendencies and perspectives], Athens: Ellinika Grammata, p. 95-114
- 18) PATERAKI-CHATZIADONIOU, Olga (2004), «Apprentissage du FLE: difficultés rencontrées par les étudiants grecs et propositions de remèdes». In: Actes du 5ème Congrès Panhellénique des Professeurs de français, Athènes, p. 509-524
- 19) RIEGEL, Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René (1994), *Grammaire Méthodique du Français*, Paris: PUF
- 20) VALENZUELA, Oscar (2010), « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage ». In: *Synergies Chili*, 6, p. 71-86

## Appendices

Simone de Beauvoir, <i>Le deuxième sexe</i>	Translation modified by G. Varsos
Toute l'éducation de la femme vise à lui barrer les chemins de la révolte et de l'aventure ; la société entière - à commencer par ses parents respectés - lui ment en exaltant la haute valeur de l'amour et du dévouement et en lui cachant que ni l'amant, ni le mari, ni les enfants ne seront disposés à en supporter la charge encombrante.	Η όλη εκπαίδευση της γυναίκας προσβλέπει ότι θα της φράξει τους δρόμους της αντίστασης και της περιπέτειας· ολόκληρη η κοινωνία - πρέπει να αρχίζει από του σεβαστούς γονείς της - της ψεύδεται εκθειάζοντας την υψηλή αξία της αγάπης και της αφοσίωσης και αποκρύβοντάς της ότι ούτε ο εραστής, ούτε ο σύζυγος, ούτε τα παιδιά θα έχουν τη διάθεση να της σηκώσουν το υπέρογκο φορτίο.
C'est ainsi que, tout au long de sa vie, on élève la femme sans jamais lui enseigner la nécessité d'assumer elle-même son existence ; et elle se laisse volontiers fasciner par l'espoir de pouvoir réaliser sa vie sans rien faire.	Είναι έτσι που, σε όλο το μάκρος της ζωής της, η γυναίκα διαπαιδαγωγείται δίχως ποτέ να διδαχθεί τη βεβαιότητα να αναλάβει η ίδια την ευθύνη της ύπαρξής της· και αφήνεται ευχαρίστως να γοητεύει με την ελπίδα ότι θα μπορέσει να πραγματώσει τη ζωή της δίχως καθόλου να το κάνει.
Quand un conflit éclate entre l'homme et la femme, chacun tient l'autre pour responsable de la situation. Elle lui reproche de l'avoir créée : « on ne m'a pas appris à raisonner, à gagner ma vie... ». Il lui reproche de l'avoir acceptée : « tu ne sais rien, tu es une incapable ».	Όταν παρουσιάζεται έκρηξη ανάμεσα στον άντρα και τη γυναίκα, ο ένας ρίχνει στον άλλον την ευθύνη της κατάστασης. Εκείνη τον κατηγορεί ότι τη δημιούργησε: «δεν με μάθανε να υπολογίζω, να κερδίζω στη ζωή μου...». Εκείνος του καταλογίζει ότι την αποδέχτηκε: «δεν ξέρεις τίποτα, μια ανίκανη είσαι».
En somme, chaque sexe croit se justifier en accusant l'autre.	Αθροιστικά, το κάθε φύλο θεωρεί ότι δικαιώνεται κατηγορώντας το διαφορετικό.



## PRÉSTAMOS DIRECTOS E INDIRECTOS DEL TURCO EN EL LÉXICO ESPAÑOL

CZU: 811.134.2`373.45=512.1

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.761992>

Ulviyya ORUJOVA

ORCID 0000-0002-6118-0784

*Universidad Estatal de Moscú de M.V. Lomonosóv, sucursal de Bakú, Azerbaiyán*

*The vocabulary of Spanish, like other languages, has not developed and spread to its full extent without the influence of other languages. This process was not without a collision with lexical borrowings from other languages. Of the non-Spanish elements found in the Spanish vocabulary, we will talk about borrowings from the Turkic languages and how they got into the Spanish language. It is evident that the relationship between the Eastern and Western world is based on deep historical roots. The Iberian Peninsula was not only influenced by Muslims of Arab origin, but was also attacked by the Turks. Although the Spanish army got rid of the Turkic influence in their land (at the end of the 18th century), it was impossible to erase the linguistic remains. Language contact occurs over a fairly long period that facilitates the transmission of words. This is the reason why in the Spanish lexicon there are loans of Turkic origin, although they are not too many.*

**Keywords:** the Spanish language, loan word, Turkic borrowings, semantic field, frequency.

**Palabras clave:** idioma español, palabra prestada, préstamos turquicos, campo semántico, frecuencia.

El vocabulario del español, al igual que el del resto de lenguas, no se ha desarrollado completamente sin influencias de otras lenguas, sino que ha incluido préstamos léxicos de varios idiomas. De los elementos no castellanos que se encuentran en el léxico español, los préstamos de la lengua turca y el proceso de llegada de estos al español atrae mucha atención.

Es evidente que la relación entre el mundo oriental y occidental se asienta en profundas raíces históricas. La opinión generalizada de los musulmanes por parte de los occidentales se incluye en la imagen negativa y estereotipada del islam. Se sabe que la influencia árabe ha sido muy significativa durante toda la historia. La conquista por los moros de una parte importante de la Península ibérica fue la causa de que se implantara gran cantidad de palabras prestadas del árabe al español.

Pero debe tenerse en cuenta que la península ibérica no solo fue influida por los musulmanes de origen árabe, sino que fue atacada también por los turcos. La guerra entre estos dos gigantes duró más de doscientos años (entre los siglos XVI y XVIII) y el escenario principal fue el mar Mediterráneo y los países ribereños. En esta época la Monarquía hispana era la más fuerte de todo el mundo cristiano. Estaban uno contra otro los dos Estados más poderosos de la Tierra.

Aunque el ejército español se desprendió de la influencia turca en su tierra (a finales del siglo XVIII), fue imposible borrar los restos lingüísticos. El contacto de lenguas se produce en un período bastante largo que facilita la transmisión de palabras. Esta es la razón por la que en el léxico español existan préstamos de procedencia turca, aunque no sean demasiados.

El Imperio otomano intentaba introducir la religión musulmana en todos los países cristianos porque creían que era la única religión verdadera y que todas las tierras debían estar bajo el poder de Allah.

Es importante destacar que en cuanto a lo relacionado con la religión, se ven pocas palabras. Esto se puede explicar porque los turcos no se metían mucho en la vida religiosa de los pueblos ocupados porque la entrada al mundo musulmán no puede ser obligatoria, hay que eligirla. Las

palabras turcas tomadas en préstamo se basan en las realidades de esta cultura y de las tradiciones relacionadas con ella.

Es obvio hablar de las lenguas de origen y las lenguas transmisoras para el léxico español en el contexto de la influencia turca. Las lenguas pertenecen a diferentes familias: no indoeuropeas (uraloaltaica en la que entran lenguas turcas y semíticas) e indoeuropeas (románica, germánica, eslava e irania), de las cuales el español extrae voces turcas.

Uno de los propósitos más importantes de este artículo es explicar los principales elementos lingüísticos relacionados con el proceso de toma de palabras. Son préstamo, transmisión directa e indirecta, lengua de origen, lenguas transmisoras y cambio semántico.

La definición más importante es la de *préstamo*, porque es el término que explica el proceso de transferir los vocablos turcos al español. La explicación más inmediata y al mismo tiempo la más fácil es que el término nuevo signifique algo completamente nuevo y desconocido para los hablantes de la lengua receptora. Este proceso puede producirse entre dos o más lenguas:

- lengua de origen (turco) > lengua receptora (español)
- lengua de origen > lengua/s transmisora/s > lengua receptora (español).

Es importante destacar que el turco es la principal lengua que se considera de origen y puede tener una influencia *directa* o *indirecta* sobre el español. La primera de ellas (directa) ocurre cuando el español recibe sin intermediarios una palabra del turco (turco > español, por ejemplo, *zabata* > *zapato*). La segunda (indirecta), cuando otras lenguas actúan como intermediarias (turco > francés > español, por ejemplo, *köşk* > *kiosque* > *quiosco / kiosco*). La cantidad de los indirectos es mucha más grande que la de los directos porque el español tiene más relación con otras lenguas más cercanas (lenguas románicas).

Los turquismos se agrupan según las lenguas de transmisión directa al español que pueden ser: el *turco*, el *francés*, el *italiano*, el *ruso*, el *árabe*, el *inglés*, e incluso otras lenguas como el *portugués* y el *alemán*. La transmisión indirecta del turco es más frecuente que la directa. La mayoría de las voces directas son historicismos y han salido del uso cotidiano de etapas anteriores. Actualmente se encuentran en libros y artículos de historia y en el momento de caracterizar el mundo turco. Al analizar las voces de transmisión indirecta, se ve que las del idioma francés son más numerosas que las de otras lenguas.

No siempre se puede hablar de etimología segura en todas las palabras del corpus porque no siempre es indiscutible. Durante toda la investigación ha habido ocasiones en las que ha sido difícil afirmar la llegada al español. El mayor número de casos con este problema se han encontrado en los apartados del francés y del italiano porque son los más numerosos.

*El cambio semántico* es el cambio de significado que pueden ocurrir en las palabras de las lenguas a lo largo del tiempo. Se puede ampliar, modificar, alterar o restringir su significado. Los cambios de la lengua ocurren tan lentamente que resulta bastante difícil para una persona particular darse cuenta de lo que está pasando con su lengua materna. La causa principal es que la lengua no es fija y en ella se hacen diferentes cambios.

También existen ciertos factores que explican esta tendencia (Zamboni, 1988). Por ejemplo :

- **Vocabulario.** Es una estructura que no tiene límites, es móvil e inestable. Dentro del vocabulario de las lenguas las palabras pueden perder o adquirir significados.
- **Proceso de toma de palabras.** En la lengua de origen el vocablo tiene un sentido pero al cogerlo en préstamo se puede añadir más o eliminar el principal significado, por ejemplo.
- **Mucha importancia tiene la generación.** Los niños ya no entienden o entienden mal las palabras que usaban los abuelos.
- **Avances histórico-culturales:** hay palabras desusadas que mantienen su significado para hechos históricos anteriores o se producen cambios de significado de palabras por evolución científica o de otro tipo.

Abajo se puede ver un ejemplo de análisis semántico de la palabra *dey*:

### **DEY (m.)**

Cambio semántico entre turco y español:

En la lengua turca el hermano de la madre se considera como padre de sus sobrinos o sobrinas. Ante la ausencia del padre biológico, es la persona responsable de ellos, que los ayuda y defiende ante cualquier problema [contexto familiar].

En la lengua española, esto se aplica al contexto político. Quien tiene el título de *dey* actúa como regente de la zona que le corresponde (Argel) por ser solo príncipe o por encontrarse en sustitución de una persona con cargo superior [contexto político].

La agrupación de las voces turcas por campos semánticos es muy significativa para demostrar las esferas de influencia turca. Según este tipo de análisis se ve que el turco ha intervenido en casi todos los niveles más importantes de la vida española y europea. Estos grandes grupos están divididos en diferentes subgrupos. En el de utensilios, por ejemplo, hay el subgrupo de ropa, en el que la mayoría de vestimentas son para las mujeres. Por ejemplo, *caftán, chaleco, organdí*, etc.

Estos grandes grupos, a su vez, se dividen en los subgrupos más pequeños: *árboles, animales, plantas, productos y productores*. Los productos de consumo tienen un papel muy importante en la vida de los seres humanos. Las provisiones y las bebidas eran puntos débiles de los pueblos antiguos, por eso ellos intentaban conseguir lo mejor para sobrevivir y alimentarse bien para tener buena salud y energía.

Abajo se presenta un ejemplo de análisis de la voz *sorbete*:

### **SORBETE (m.)**

1. Evolución etimológica: ár. clás. *šarbah* > turco *şerbet* > it. *sorbetto* > español *sorbete*

3. Comentario: *Sorbete* es una bebida muy conocida en todos los países orientales. Por ejemplo, en Azerbaiyán, mi país, el sorbete se hace con agua caliente y azúcar. Cuando los padres del chico vienen a pedir la mano de la chica, también se hace sorbete, pero un poco colorado con té negro. Es el símbolo de dulzura y de conceder el permiso de casarse.

Semánticamente tampoco se ven demasiadas modificaciones; tiene el mismo sentido de bebida en todas las lenguas, aunque en España siempre se suele servir muy frío y con trocitos de hielo, pero no debe interpretarse del mismo modo que en mi país desde el punto de vista familiar. Como acabo de decir, en España es solo una bebida refrescante.

Entre las palabras tomadas del turco se encuentran unas que se utilizan actualmente con frecuencia. Todas estas palabras aparecen en el *DECH (Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, de J. Corominas y J. A. Pascual)* y en el *DLE (Diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española, 23ª ed.)*.

El punto de partida ha sido el CUMBRE (Corpus lingüístico del español contemporáneo) de Almela et al. (2005) en el que se presenta las frecuencias de distintas palabras del español que utilizaron en aquel momento. Nos ha parecido interesante consultar esta obra y, después de hacerlo, hemos podido constatar que, de los turquismos que acabamos de ejemplificar, diez sustantivos forman parte de los 5.000 lemas más usados. Por orden de frecuencia, son los siguientes: *café, zapato, tulipán, turco, quiosco*. Esta información demuestra que, aunque el número de palabras que proceden del turco sea limitado, es suficientemente importante porque algunas de ellas forman parte de las palabras más usadas en español.

Como resultado del artículo se puede decir que:

1. La lengua turca ha ejercido una influencia importante no solo en español, sino también en otras lenguas europeas.
2. El vocabulario castellano presenta una cantidad significativa de palabras de origen turco.
3. La transmisión indirecta es más frecuente que la directa, sobre todo por razones de modernidad. La lengua inmediata que más destaca es el francés.
4. Los préstamos turcos se encuentran en diferentes campos semánticos, los más importantes, los de dominio territorial y utensilios.

5. El lenguaje cotidiano está representado por un grupo de turquismos de uso frecuente en español.
6. En cuanto a las categorías gramaticales, según se ha podido comprobar, predomina el sustantivo. No es sorprendente porque normalmente las lenguas prestan el nombre de objetos, estados, procesos, actividades, etc. y lo cambian según sus normas lingüísticas para facilitar el uso de las palabras en las lenguas receptoras.

#### **Referencias bibliográficas:**

1. ARSAL SADRI, Maksudi (2002), *Historia turca y Derecho*, Kazan: Fen.
2. CANO AGUILAR, Rafael (2004), *Historia de la lengua española*, Barcelona: Ariel.
3. CHEJNE, Anwar G. (1980), *Historia de España musulmana*, Madrid: Cátedra.
4. DECH = COROMINAS, Juan y José Antonio Pascual (1980-1991): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos, 6 vol.
5. *Diván* = QASHGARÍ, Mahmud (2006): *Divanü Lüğat-it-Türk [Diván del vocabulario turco]*. Bakú: Ozan.
6. *DLE* = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. Madrid: Espasa-Calpe.
7. LAPESA, Rafael (2008), *Historia de la lengua española*, Madrid: Gredos.
8. MARTÍNEZ LAÍNEZ, Fernando (2010), *La guerra del turco: España contra el Imperio Otomano*, Madrid: EDAF.
9. ZAMBONI, Alberto (1988), *La etimología*. Madrid: versión española de Pilar García Mouton; Editorial Gredos, S.A.



## INFLUENȚA LIMBAJULUI ÎN PSIHOTERAPIE

CZU: 81`23:615.851

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7615325>

**Cristina Ioana GAVRILAȘ**  
ORCID 0000-0001-7941-1547

**Cătălin DRACȘINEANU**  
ORCID 0000-0002-5888-7308

*Universitatea „Petre Andrei”, Iași, România*

*All psychological interventions rely on the power of language. Even those that emphasize silence use imagery, induce hypnosis, or use exercises to promote direct contact with the present place and time, and do so using language processes. Psychotherapists rarely intervene directly in the lives of their patients. They largely create change through conversation. Effective therapists, by nature and training, are skilled at using language (speaking clearly, listening attentively and understanding) and promoting psychological well-being through dialogue. Language builds alliance, provokes deep understanding and expresses empathy. It teaches concepts, shapes new skills, and guides therapeutic exercises. Language is not just a vehicle for therapeutic intervention, it is the intervention.*

**Keywords:** *language, psychotherapy, imagery, cognitive approach.*

**Cuvinte cheie:** *limbaj, psihoterapie, imagini, abordare cognitivă.*

*Limbajul*, conform Dicționarului Explicativ Român (ediția a II-a, Univers Enciclopedic, București, 1998), reprezintă un “sistem de comunicare alcătuit din sunete articulate, specific oamenilor, prin care aceștia își exprimă gândurile, sentimentele și dorințele; un mod specific de exprimare a sentimentelor și a gândurilor în cadrul limbii comune sau naționale”.

Cu ajutorul limbajului se creează identitatea individului, se formează amintiri și experiențe. Prin limbaj descoperim istoria unei persoane, caracterul ei, orientarea sa sexuală, cultura din care face parte, mediul economic, etnia, religia, experiența de viață a acesteia.

“Cuvântul este sunet și culoare, e mesagerul gândului uman”, spunea Tudor Vianu. Tot el spunea în *Arta prozatorilor români* (EPL București, 1996, p. 11-19) că “cine vorbește o face pentru a-și împărtăși gândurile, sentimentele și reprezentările, dorințele sau hotărârile, dar că în același timp comunicările sale năzuiesc să atingă o sferă anumită a semenilor care întrebunțează același sistem de simboluri lingvistice. Cine vorbește <comunică> și <se comunică>. O face pentru el și pentru alții. În limbaj se eliberează o stare sufletească individuală și se eliberează un raport social.” De aici rezultă că limbajul este tranzitiv și reflexiv. Cele două caracteristici sunt într-un raport de cooperare în sensul ca vorbitorul transmite un mesaj și totodată el intră într-un raport social cu ceilalți interlocutori prin exprimarea atitudinii sale față de cele comunicate tranzitiv.

În psihologia contemporană observăm că limbajul întrunește trei funcții importante: reglatoare, cognitivă și de comunicare. Funcția reglatoare îi permite individului să se adapteze la mediul înconjurător, la semenii lui, să fie capabil să influențeze stările și sentimentele celorlalți. Din punctul de vedere al cogniției înțelegem că fără limbaj nu este posibilă memoria, gândirea. Astfel observăm că limbajul este centrul sistemului psihic uman. Cea mai importantă funcție este cea de comunicare. Aici limbajul reprezintă un proces de creare și de susținere a relațiilor interumane cu ajutorul limbii.

În psihoterapie limbajul este cheia de comunicare a stărilor psiho-afective. În lipsa lui psihoterapeutul nu poate susține o terapie prin nicio tehnică studiată de el cum și prin niciun instrument specific acestei abordări.

Pe parcursul terapiei, limbajul reprezintă puntea, podul, prin care se stabilește alianța terapeutică, iar încrederea clientului în terapeut ia naștere de la prima interacțiune între cei doi, în special prin intermediul limbajului adecvat folosit de cel de-al doilea. Este principalul motiv pentru care un terapeut care comunică aceeași limbă nativă cu cea a clientului său are din start un avantaj incontestabil în fața altuia care, deși cu pregătire sau experiență similare, nu vorbește limba maternă a clientului. Toate inflexiunile unui limbaj, cadența, ritmul, regionalismele, jargonul de un anumit tip sau chiar pauzele din vorbire sunt uneori intraductibile într-o limbă străină, oricâtă pregătire lingvistică ar exista. Limbajul este cel care întărește alianța terapeutică, constatându-se că în comunitățile din diaspora a diferitelor naționalități tendința este de a căuta terapeuți care să vorbească aceeași limbă maternă - altfel spus, să aibă din start un istoric comun, o punte de legătură.

Un limbaj matern comun presupune astfel apartenență la o identitate națională, un loc, o istorie, o cultură comună, ceea ce este important iar uneori esențial având în vedere faptul că schimbarea este adusă în viața clienților de către psihoterapeuți prin conversația în sine.

Toate subtilitățile limbajului adâncesc în majoritatea cazurilor, atunci când sunt folosite cu înțelepciune și mai ales empatie, momentele de conștientizare pentru client. Ulterior, în jurnalul terapeutic, și dacă psihoterapeutul folosește această abordare terapeutică, clientul își va nota acele cuvinte care i-au produs conștientizări - sunt borne de reper importante pe parcursul vindecării pe care le va revizita ulterior, când va reciti jurnalul.

Toate cele menționate anterior duc în mod evident la evidențierea pentru un psihoterapeut a stăpânirii complexității limbajului, cu toate nuanțele și subtilitățile acestuia: mesajele care ajung la client au nevoie să fie clare, limpezi, bine structurate, logice - din punct de vedere al capacității organizatorice dar în același timp să demonstreze empatie și ascultare activă. Parafrizarea, reluarea de către psihoterapeut în timpul ședinței terapeutice a unor cuvinte-cheie, folosite de către client sau chiar a unor propoziții întregi, dacă acestea fac sens în contextul ședinței, pot fi momente esențiale în declanșarea de catharsis-uri intelectuale, spirituale sau emoționale pentru client.

Din punctul de vedere al complexității limbajului observăm cum o frază sau o formulă de introducere exprimată în limba engleză, de exemplu, poate avea conotații diferite în țări precum Anglia sau SUA. Vin aici cu o listă de formulări care vor să transmită aceeași idee dar din punct de vedere lingvistic ajung să fie interpretate diferit, în funcție de țara lor de proveniență.

Engleza vorbită	Engleza tradusă americană
<i>Are you alright?</i>	<i>Hi, how are you doing?</i>
<i>Kip</i>	<i>Take a nap</i>
<i>Brully</i>	<i>Umbrella</i>
<i>Cashpoint</i>	<i>ATM</i>
<i>Laters</i>	<i>Bye</i>
<i>Dodgy</i>	<i>Shady</i>

Literatura de specialitate vorbește în ultimii ani, mai ales de când globalizarea a accelerat lucrul psihoterapeuților (la rândul lor, bilingvi) cu persoane vorbitoare de mai mult de o limbă străină, de cazuri de pacienți care preferă să susțină terapiile în limba nouă, dobândită. În mod evident, limba maternă, nativă, are într-o măsură covârșitoare de a face cu natura emoțională a indivizilor - altfel

spus, limbajul este stocat la un nivel mult mai profund decât cel învățat ulterior, cel mai probabil într-un mediu școlar, academic sau de afaceri și lipsit de încărcătura emoțională a primului. Dacă clientul a suferit traume de-a lungul copilăriei sau adolescenței este posibil să dorească pentru început, în primele sesiuni de psihoterapie, să comunice în limba țării “de adopție”, sau a limbii engleze - folosirea limbii materne fiind prea mult dintr-o dată.

Noțiunea reprimării a fost astfel extinsă la aceste cazuri în care pacienții accesează amintirile traumatice folosind doar o anumită limbă, într-o alta acest acces la amintiri fiind practic, anulat. (Javier, 1989 ; 1995).

Putem astfel completa prin a spune că uneori un singur cuvânt în limba maternă poate declanșa amintiri care au conținut emoțional fiind direct legate de acele amintiri în timp ce sinonimul cuvântului într-o altă limbă să nu aibă niciun fel de impact asupra aceluiași individ. S-a observat, de asemenea, că în timpul terapiei atunci când clientul vorbește în altă limbă decât în cea natală el are tendința de a fi cât mai rațional pentru a fi cât mai coerent din punctul de vedere al transmiterii informației dar și al formulării corect gramaticale.

Szandor Ferenczi, în 1916, în cartea sa “On obscene words” preciza că obscenitățile pronunțate de pacienți, în limba maternă, au un impact emoțional mult mai puternic asupra lor decât pronunțate în altă limbă. Concluzia lui începea să aducă în atenția cercetătorilor că un individ are diferite emoții, trăiri, experiențe, reacții în funcție de limba pe care o vorbește (cea maternă sau cea pe care a adoptat-o ca fiind a doua limbă).

Cu siguranță, impactul limbajului folosit în timpul sesiunilor de psihoterapie asupra clientului este un subiect asupra căruia abia în ultimii ani încep să fie aduse expertize tot mai aprofundate. La fel, folosirea unei limbi sau a alteia de către terapeut în funcție de context, determină în el însuși o alterare a stării. S. Rosenblum, în 2011, în teza sa (*The role of language in therapy: how bilingual/multilingual therapists experience their work with bilingual/multilingual clients*) afirma că, “pe măsură ce fac trecerea de la o limbă la alta, pot sesiza schimbări ale sinelui meu, fiecare limbă aducând un set de experiențe istorice și culturale”.

Din punct de vedere al unui potențial model de achiziție lingvistică făcut de Kroll și Stewart (1994), persoanele bilingve se pare că dețin un bagaj mai mare de cuvinte din limba maternă și unul mai mic pentru vocabularul celei de-a doua limbi vorbite.

Această a doua limbă este uneori folosită ca mecanism de apărare atunci când, în timpul sesiunii, clientul accesează amintiri traumatice sau un subiect tabu (Santiago-Rivera & Altarriba, 2002), întrucât nu există un atașament emoțional față de vocabularul acestei limbi.

Pentru clienții bilingvi care vin în terapie prezența unui psihoterapeut care vorbește limba maternă a clientului înseamnă o susținere a relației terapeutice într-un cadru mai intim, mai relaxant și mai familiar. În aceste tipuri de terapie schimbarea limbii în timpul discuției cu psihologul poate servi ca un instrument de detașare emoțională, a încărcăturii de moment pentru a relaxa puțin starea de spirit a clientului și pentru a avea capacitatea ulterioară de continuare a ședinței terapeutice.

În concluzie, cercetările care vizează folosirea limbajului de către bilingvi au stârnit multe controverse în ceea ce privește acuratețea actului terapeutic când cei doi, atât clientul cât și psihoterapeutul, sunt diferiți din punct de vedere lingvistic. Astfel se recomandă ca terapia să fie susținută ca bază principală în limba maternă altfel existând riscul blocării accesului la diferite procese mentale sau a amintirilor traumatizante din trecut.

## Referințe bibliografice :

1. BIEVER, Joan L., M., CASTANO, Teresa, DE LAS FUENTES, Cynthia, GONZALEZ Cynthia, SERVIN-LOPEZ Selia, SPROWLS Christie, TRIPP, Charlotte G., (2002), *The role of language in training psychologists to work with Hispanic clients*. Our Lady of the Lake University: Professional Psychology: Research and Practice 2002, Vol. 33, No. 3, 330–336

2. BOOTHE, Beáta (1991), *Analysis of Verbal Presentation - A Problem in Psychotherapy Process Research*. *Psychother Psychosom Med Psychol*, Jan; 41(1):22-30
3. JAVIER, Rafael A. (1989), *Linguistic considerations in the treatment of bilinguals*. *Psychoanalytic Psychology*, 6(1), 87-96. doi:10.1037/0736-9735.6.1.87
4. FRENCZI, Sandor (1916), « On obscene words ». In: *Sex and Psychoanalysis*, transl. by E. Jones, Boston, Gorham Press
5. KROLL, Judith, STEWART, Erika (1994), *Journal of Memory and Language*. Volume 33, Issue 2, April 1994, Pages 149-174
6. ROSENBLUM, Sofia Maia (2011), *The role of language in therapy: how bilingual/multilingual therapists experience their work with bilingual/multilingual clients*; Theses Dissertations and Projects; Smith College: <https://scholarworks.smith.edu/theses>
7. SANTIAGO-RIVERA, Azara & ALTARRIBA, Jeannette (2002), *The role of language in therapy with the Spanish-English bilingual client*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 30- 38. doi:10.1037/0735-7028.33.1.30
8. SCHLECHTER, Pascal; HELLMANN, Jens H.; WINGBERMÜHLE, Pia (2021), *Which psychological characteristics influence therapists' readiness to work with refugees?*. *Morina, Nexhmedin Clinical Psychology and Psychotherapy*, Vol.28 (2), p. 334-344
9. VÖGELE, Claus (2016), *Does Anyone Still Understand Me? Psychotherapy and Multilingualism*, *Verhaltenstherapie*, 26:156-157; <https://doi.org/10.1159/000448818>
10. <https://ontariotechu.ca>
11. <https://scholarworks.smith.edu/>
12. <https://www.karger.com/>
13. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>

## ACTION RESEARCH OF PSPT METHOD BASED ON LEXICAL CHUNK IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

CZU: 37.091.3:811.111`243

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7619993](https://doi.org/10.5281/zenodo.7619993)

Yanlin WANG

ORCID 0000-0002-5495-9511

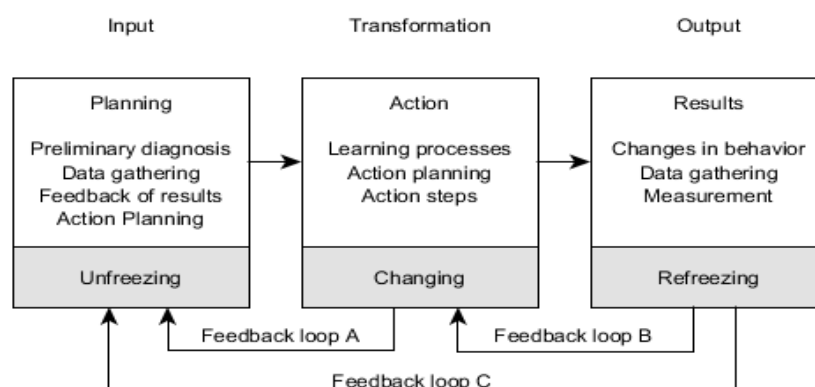
Northwest Normal University, Lanzhou, China

*The teaching method PSPT is defined as an English teaching method which is extracted from the consecutive interpretation process to deconstruct and reconstruct sentences on the theoretical basis of lexical chunks to realize the retelling and recitation of English texts. The abundant input of the lexical chunks can facilitate the processing of language. However, the innovative method must be applied, adjusted, and improved in practice. This action research reports the application of PSPT in ESP classes as well as the survey and evaluation of it. Based on the survey result, the optimistic changes in oral expression of the learners can be observed. Therefore, it is proved that the PSPT method based on lexical chunks is sufficient and is worth spreading in ESP classes.*

**Key words:** PSPT method, ESP Classes, lexical chunk, action research.

### Introduction

Action research was coined by Kurt Lewin in 1944. In action research there is a spiral of steps composed of “a circle of planning, action and fact-finding about the result of the action”. This action research takes the same process for the problem-solution in ESP classes which specifically refers to tourism English in the context of Chinese college classes of undergraduate learners in the major of Tourism Management.



**Figure 1.** Systems model of action-research process<sup>3</sup>

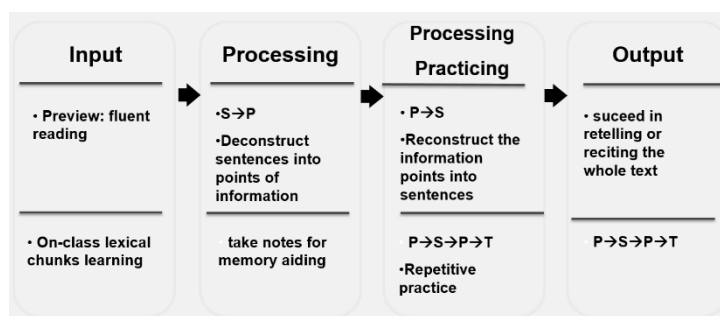
Tourism English here refers to the professional English course in terms of the introduction of famous scenic sites as well as the cultural and historical heritages. The teaching goal of the course is to prepare the learners to orally interpreting the tourist attractions. Therefore, a lot of oral practices and retelling are needed in tourism English class. However, in the teaching, it was found that the

<sup>3</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Action\\_research](https://en.wikipedia.org/wiki/Action_research)

enthusiasm of students to participate in oral practice is generally not high, and a big percentage of students are easily absent-minded. Through some interviews with the learners, the reasons are as follows: first, in the retelling exercises, some students feel difficult and have to give up; second, they do the retelling like reciting which is a heavy memory burden. It leads to a low learning efficiency of the class and learning burnout of the students. “Knowledge is always gained through action and for action.”<sup>4</sup> The author’s rich experiences in the consecutive interpretation tells that the notetaking in CI could be used to assist the class retelling training. The input and output of lexical chunks will reduce the memory burden to a great extent. Based on the problem of the class, the method of PSPT was put forward and used in class practices.

### 1. PSPT Method

PSPT is the abbreviation of the initial letters of points (of information), sentence, paragraph and text. It is defined as an English teaching method which is extracted from the consecutive interpretation (hereafter as CI) process to deconstruct and reconstruct sentences on the theoretical basis of lexical chunks to realize the retelling and recitation of English texts<sup>5</sup>. The method combines the input and the output of lexical chunks in the process of the retelling or recitation.



**Figure 2.** PSPT method flow chart<sup>6</sup>

### 2. The Theory Basis of PSPT

PSPT is based on the lexical chunk. Becker first proposed the concept of chunk in 1975. “Language memory, storage, output, and use are not measured in individual words, but in fixed and semi-fixed patterns of plate structures, which are the smallest units of human language communication.” From the perspective of prefabricated structure, Sinclair (1991) holds that lexical chunks are “Chunks or prefabricated structures that have been stored in the brain and are extracted as

<sup>4</sup> Torbert, William R. (1981). Why Educational Research Has Been So Uneducational: The Case for a New Model of Social Science Based on Collaborative Inquiry. In Reason, P.; Rowan, J. (eds.). Human Inquiry. John Wiley and Sons. pp. 141–151. ISBN 978-0471279365.

<sup>5</sup> Yanlin Wang.(2018).Innovation on English Teaching Method PSPT Based on Lexical Chunk Theory and Consecutive Interpretation Process..(eds.)Proceedings of 3rd International Conference on Modern Management,Education Technology,and Social Science(MMETSS 2018) (Advances in Social Science,Education and Humanities Research,VOL.215) (pp.143-146).Atlantis Press.

<sup>6</sup> Yanlin Wang.(2018).Innovation on English Teaching Method PSPT Based on Lexical Chunk Theory and Consecutive Interpretation Process..(eds.)Proceedings of 3rd International Conference on Modern Management,Education Technology,and Social Science(MMETSS 2018) (Advances in Social Science,Education and Humanities Research,VOL.215) (pp.143-146).Atlantis Press.



a whole when used”. Wray (2002) defines a chunk as “A series of coherent or incoherent words or other units of meaning, stored in memory as a whole, which can be directly extracted without grammar generation and analysis”. Generally, on class lexical chunk can be simply explained as a group of words that are commonly found together.

### **3. Research Design**

#### **3.1 Research method**

This study adopts Lewin’s spiral cycle of action research, which consists of planning, action, observation and reflection. Action research is highly practical, situational, dynamic and reflective, and its theoretical basis is “Reflective rationality”. Its basic assumption is that complex practical problems need specific solutions, these approaches rely on practitioners to discover in context (Loewen, 2015). Researchers are not only practitioners of action, but also researchers and observers, through each round of action to observe and reflect, and as a basis for improvement, to explore a more effective way of using PSPT in teaching practice.

#### **3.2 Research Objectives**

The overall objective of this study is to improve the class effect of tourism English, enhance students' interest in learning and improve learning efficiency.

The specific objectives of this study are to optimize the process of PSPT teaching, to find the promoting factors and weakness of the method, and to explore the best model of PSPT teaching method.

### **4. The application of PSPT method**

The PSPT teaching method was proposed by the author from 2006 to 2007, and was used in the first round of English tour guide qualification examination training courses in Gansu Province from 2007 to 2008.

The analysis of learners is as follows: the class is made up of students who apply for English tour guide qualification certificate and the number of students in class is between 30 and 60. Some of the students have English tour guide experiences with English, the estimated vocabulary is around 4000 or 5000. The class atmosphere is generally active. Due to the need of obtaining the English tour guide qualification certificate, the whole class presents strong learning motivation.

#### **4.1 Planning**

The whole plan is composed of the following five steps: 1) The students are required to preview the new words in the text before class, and read the passages fluently. 2) According to the class size, the students are divided into several groups to form different cooperative teams, so as to facilitate the evaluation of classroom effect. 3) The teacher explains the language points and gives the alternative expressions in retelling, and encourages the students to use different alternative expressions, which are reflected in the teaching evaluation. 4) The teacher and the student list the information point sentence by sentence together, and retell the exercise; 5) Evaluate the feedback based on the students' retelling effect.

#### **4.2 Action**

##### **Sub-task 1: preparation of notetaking**

The teacher should teach the students how to make interpretation notes and guide them to grasp the information points sentence by sentence. Then transfer the information points into sentences, according to the English grammar order, so as to facilitate the restoration of information in the sentence reconstruction. Take the following text as an example, the information points of each sentence in the paragraph are as in Table 1:

Gansu is called “Gan” or “Long” in abbreviation. The name of Gansu came from the initial Chinese characters of the two ancient cities “Ganzhou” (present Zhangye) and “Suzhou” (present

Jiuquan). The ancient Silk Road and the new Eurasian Continental Bridge run across the whole province.

**Table 1: Deconstruct and Construct of Sentences**

Information points	Sentences in target language
GS : G/L	Gansu is called Gan or Long in abbreviation.
Ming←Shouzi , Gu, Ganzhou (Zh-ye), Zh ( JQ )	The name of Gansu came from the initial Chinese characters of the two ancient cities “Ganzhou” (present Zhangye) and “Suzhou” (present Jiuquan).
Gu SR&New Er – GS	The ancient Silk Road and the new Eurasian Continental Bridge run across the whole province.

### **Sub-task 2: the preparation of the students before class**

Before the PSPT training, students are required to preview new words and long sentences in advance and read the text aloud and fluently so as to ensure the classroom effect.

### **Sub-task 3: teachers’ explanation**

In class, lexical chunks should be learned as key parts and some similar expressions of the lexical chunks must be provided to the learners so they could have enough choices when retelling. As for some long sentences, teachers should help students to transform into short sentences suitable for oral expression, to adapt to the students' memory of the text

### **4.3 observation and reflection**

At the beginning it is not easy for the students to get the information points, and take proper notes, it needs time to practice. Some students list the information points as detailed as possible to integrate the complete sentences which makes the notes lengthy. The whole process intends to Recitation takes precedence over recitation. The students tend to use the expressions in the original text and seldom use the substitutable phrases however the teacher should courage the students to use the substitutable phrases in the training to form their own language expressions, and in the explanation of the substitutable chunks, practice the use of substitutions in the original text, asking students to take notes.

According to the problems in the previous class, attention should be paid to the recognition, explanation, teaching and learning of lexical chunks in the stage of lesson plan design. It is necessary to cultivate students' lexical awareness, which will enable them to learn lexical chunks independently and actively. At the beginning of the course, there are 2-6 preparation periods for students to understand and study the notes and lexical chunks of consecutive interpretation, in case students take notes and input lexical chunks when applying the PSPT method.

PSPT training can reduce the memory burden in retelling or reciting the texts. In the consecutive interpretation, note-taking can lighten the burden of memory, reproduce complete information of the source language, and help the comprehensive analysis and processing of sentences, the information points are activated by the visual input of the notes, and the information output process is completed.

In the PSPT training, the interpretation notes of these roles can play a better role. Compared with consecutive interpretation, PSPT training has no strict time limit and can easily grasp information points and adjust the order of information points. After one-month training, most of the students in the class are able to complete 1000-1500-word English text retellings in two class hours (50 minutes/class).



## 5. Evaluation

In the course of Tourism English, the author tests the students' retelling. Using the method of PSPT, in two hours to recite 1000 words of the tour guide speech. More than 80% (26/30) of the students were able to complete the retelling of the tour guide's speech, although the students' pronunciation and fluency varied. The author made two pre-tests and two post-tests, and compared the average of pre-test and post-test. The authors found that the scores shown in Table 1 clearly showed the progress made by the students and the level of the class.

**Table 2.** Comparison of the scores of the tested students.<sup>7</sup>

Test frequency	Highest score	Lowest score	Average
Pre-test	84	45	73
Post-test	91	62	82

In different rounds of the PSPT method, three surveys were carried out in different semesters, and it can be concluded that this method is effective in improving classroom participation and efficiency. The survey used five-point Likert scale. A total of 83 questionnaires were distributed and all were valid.

As can be seen from the data in Table 3, students' overall evaluation and acceptance of the method is optimistic. The data in item 2 ( $m = 4.128$ ,  $SD = 0.653$ ) showed that students' participation was most consistent. Data in item 2 showed that they agreed that the method freed them from the hard work of repetition or memorization. The standard deviation in item 3 indicates that some students are not sure whether the method can directly improve classroom efficiency. The data in item 4 showed that students tended to accept the method.

**Table 3.** Acceptance and evaluation of PSPT<sup>8</sup>

Item	Mean	Standard deviation
1.PSPTcan reduce the retelling or reciting difficulty	3.874	0.716
2.PSPTcan promote my class participation	4.128	0.653
3.PSPTcan improve the class efficiency	3.643	1.473
4.PSPT suits me, I will adopt it in self-teaching	3.852	0.957

## 6. Conclusion

In the action, pre-and post-test and questionnaire analysis were used to evaluate the teaching methods of PSPT. The investigation proves that PSPT can reduce the difficulty of reciting texts, let students master the learning content effectively, and improve the participation of students in class. The success of reciting or retelling the text can stimulate students' sense of achievement and interest

7

<sup>82</sup> Yanlin Wang, Innovation on English Teaching Method PSPT Based on Lexical Chunk Theory and Consecutive Interpretation Process [C] MMETSS2018, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 215, Atlantis Press. 2018: 134-137

in learning English. When using the PSPT teaching method, it compresses lexical chunk learning, sentence deconstruction analysis, method introduction and reinforcement exercises into the class to achieve the learning goal.

Input and output, teacher-student relationship, language form and meaning are the core concepts in language teaching. The understanding and handling of these relations form the basic standpoint of language teaching. The shift of epistemology from objectivism to constructivism, from cognitive construction to social construction, can rationally explain the changes in the status of input and output, teacher-student relations, linguistic forms and meanings in teaching. In the practice of classroom teaching, it is significant to deal with the three pairs of relations in a balanced way, to combine theory with practice, and to reflect on classroom practice.

The PSPT is suitable for teaching classes that improve students' oral ability by retelling or reciting paragraphs or texts. Teachers can use this method to help students retell or recite the whole text or a few paragraphs. Consider the use of the PSPT in a writing class. It can be used to recite some classic texts or beautiful prose. Recitation has attracted great attention of many scholars and teachers (Yinglian Ma, 2014). Recitation is an efficient input and has obvious help to the acquisition and consolidation of lexical chunks and writing ability (Liming Deng2007). Accordingly, the teacher can apply the PSPT to retell or recite in different classes.

### **Bibliographic references :**

1. BECKER, Joseph (1975), *The Phrasal Lexicon*. Bolt and Newman: Cambridge Mass.  
<http://dx.doi.org/10.3115/980190.980212>
2. CHOMSKY, Noam (2000), *New Horizons in the Study of Language*. Cambridge University Press, P.165-167
3. DENG LIMING, Xiang Yun Wang (2007), *Research on validity of the writing ability development of Chinese students in second language based on the reciting language input*. Foreign Language Education. vol.28. p.52-56
4. LOEWEN, Shawn (2015), *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York and London: Routledge
5. SINCLAIR, John (1991), *Corpus concordance collection*[M]. Oxford: Oxford University Press
6. TORBERT, William R. (1981), *Why Educational Research Has Been So Uneducational: The Case for a New Model of Social Science Based on Collaborative Inquiry*. John Wiley and Sons. p. 141–151
7. WANG, Yanlin (2018), *Innovation on English Teaching Method PSPT Based on Lexical Chunk Theory and Consecutive Interpretation Process* [C] MMETSS2018 , Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 215. Atlantis Press, p.134-137
8. ZHANG, Wenjuan (2017), *The action research on the outcome-based approach in college English teaching* [D]. Beijing : Foreign Studies University
9. WRAY, Alison (2002), *Formulaic language and the lexicon*[M]. Cambridge: Cambridge University Press
10. MA, Yinglian (2014), *Research and review on Linguistic input with recitation*. Journal of Hebei United University (social science edition), vol. 14, p.129-130

## ON OF PAIN IN ENGLISH AND ROMANIAN

CZU: 81`23=111=135.1      DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7615288](https://doi.org/10.5281/zenodo.7615288)

**Cornelia CINCILEI**

**ORCID 0000-0001-8921-5830**

*Moldova State University*

*The current studies related to the expression of the human sphere of feelings, states and emotions positions PAIN at the interface of the affective experience, cognition and language, and at the crossroads of different disciplines and epistemological approaches. PAIN is a complex universal semantic concept, unitary in its (physical and mental) ambivalence and multi-dimensionality, manifested through its semantic components that have different specific lexico-grammatical configurations in languages, demonstrating prototypical construal modes of the PAIN situation, with wide cross-cultural implications. Thus, for example, PAIN conceptualization in English and Romanian can display some commonalities in using possessive predicative constructions (both being Have-languages), although with functional differences, but the highly analytical nature of English would not allow for the representation of the globally affected Experiencer in constructions with direct and secondary semantic PAIN predicates, unlike in Romanian where, culturally, PAIN is likely to have a more engulfing implication.*

**Key words:** *the concept of PAIN, semantic universals, conceptual metaphors, situation construals, cognitive typology.*

The “language of pain” has come into the focus of linguistic studies relatively recently, following the rise of researchers’ interest for the expression of the subjective sphere of human feelings, states and emotions. The current investigations position ‘pain’ at the interface between the affective experience, cognition and language and at the crossroad of different disciplines and epistemological approaches. The large array of questions raised by the theoretical and applied research on ‘pain’ are aimed at understanding its conceptual basis, its eventual universality, its possible objectivization for practical (medical et al.) purposes, its typological variability, and other issues related to the intercultural communication and, specifically, to the translation practice.

From the ontological point of view, pain as a phenomenon *is* a universal characteristic condition of humans (and, even larger, of living beings). Only exceptional people are totally immune to pain – and it is an exception that confirms the general rule. Despite being a totally private inner experience, pain can be made accessible to outsiders either through the sufferer’s personal description or based on the observers’ decoding of that person’s emotional manifestations or on her specific behavior (called in special literature PB, i.e. pain behavior).

*Pain* - and also *suffering* for this reason, in the sense of “going through a painful experience” – was so long considered a natural, God-given condition (on Christian origins of the concept of “suffering” lexically embodied in European languages see Wierzbicka 2014, 149), that the idea of treating pain was disapproved of by the theological practice:

It is only in the last two centuries that pain has become treatable in the contemporary sense [...], pain was something ordained, something to be expected: “In sorrow [=pain] thou shalt bring forth children” (Genesis 3:16). Queen Victoria was widely criticized when she took ether in childbirth, since this was considered to be flaunting the precepts of the Bible. (Sussex, 2009, p. 6.3)

Gradually ‘pain’ has become a symptom in its own right, not merely an indication of some other somatic or psychological malfunction, susceptible to treatment.

Still, as shows the continuous interest for it displayed by numerous specialized medical, psychological, anthropological, philosophical journals and research centers, ‘pain’ is considered a highly complex human condition. This fact is reflected in its definition by the International Association for the Study of Pain / IASP, revised since 1979 in 2020 “to better convey the nuances and the complexity of pain” and improve assessment and management of pain:

“An unpleasant sensory and emotional experience associated with, or resembling that associated with, actual or potential tissue damage, or described in terms of such damage.”

Significantly, the new IASP definition of pain is accompanied by several notes like:

- Pain is always a personal experience that is influenced to varying degrees by biological, psychological, and social factors.

- Through their life experiences, individuals learn the concept of pain. (IASP, 2020)

IASP definition and accompanying notes disclose the multi-dimensional nature of PAIN, these different dimensions lending themselves to be studied from different perspectives:

- as a **somatic/ sensory** condition (anatomic/physical condition, the “real pain”, primarily focused by therapists, although as one of the IASP notes says, “a person's report of an experience as pain should be respected” and thus might need psychologic/psychiatric support; here also come cases of „phantom pain”)

- as an **emotional** (affective) condition

- as a **mental** condition (the philosophers are inclined to define ‘pain’ rather as a mental state)

- as a **cognitive construal, a concept** learned by the individual and „influenced to varying degrees by biological, psychological, and social factors”, which shows its great variability of manifestation and interpretation.

The ambivalence of ‘pain’ lies in the fact that it is primarily a **subjective interpretation** by the **conscious mind** of the experiencer of his/her own inner state, an introspection into own mental or emotional processes, but at the same time, it is recognized as an **ontologically universal** human condition. As the American author Glennon Doyle Melton puts it, “[...] the paradox of pain is that it is only universal in retrospect. In the present, it is fiercely personal.”

The objectivization of ‘pain’ for healthcare purposes led to a much closer investigation of its nature and, in particular, to its categorization by certain parameters, such as localization (in which part of the body), duration (transitory, chronic), intensity (mild, severe, etc.). The analysis of ‘pain language’, initially based on the patient-doctor discourse, resulted in the development of the McGill Pain Questionnaire / MPQ (Melzack, 1975), a word-based instrument widely used in medical contexts for the diagnosis, measurement and assessment of pain. First it contained 102 English pain descriptors, later reduced to 78, all either base adjectives like *tender*, or modifiers derived from *-ing* participles like *splitting*, arranged in four macro-categories which were later taken up in the MPQ: sensory, affective, evaluative, and “miscellaneous”, with a strong emphasis on ranking the words in order of severity of pain, and on moving towards a quantitative measuring instrument (Sussex, 2009, p.6.4).

Is such objectivization of ‘pain’ an argument in favor of the universality of the concept of PAIN? What is the role of English ‘pain language’ in this seeming objectivization and universality?

For Anna Wierzbicka, the “discourse of *pain*” tends to suffer from the same problems of ethnocentrism and obscurity as the discourse of emotions in general (Wierzbicka, 2012, p.307). The English word *pain* is connected with the Anglophone discourse on this theme, but not with human ways of thinking world-wide. So to explore ‘pain’ as both our common humanity and as something diversely expressed in languages, it is necessary at some point to “reject the conceptual crutches” offered by the English words *pain* that might become treacherous in the long run. (Wierzbicka, 2014, p.149).

The extensive cross-linguistic research has demonstrated that there are no precise lexical semantic universals in the domain of emotion, and that the specific meanings of the emotion words of any language are often heavily culturally coloured (Sussex, 2009, p.6.2).

Attempts to pinpoint the conceptual common core, the universal or quasi-universal concept of PAIN have been made using various approaches in the frameworks of cognitive, lexico-grammatical and semantic typologies and from the socio-cultural perspective.

One of the better-known researches, in this sense, are those carried out in the framework of the Natural Semantic Meta-language (NSM) methodology, developed by Anna Wierzbicka and Cliff Goddard. It relies on 65 semantic primes – simple words with equivalents in all or most languages – as basis for a cross-linguistic primarily lexical semantic approach explications, i.e. formal representations of lexical meanings, for language-specific prototypes and semantic universals. A paradigmatic example of a subjective experience study as expressed, described and construed in language is that of the words *pain* and *happiness*: “there is no universal human discourse about “happiness” and “pain”, but there is one about ‘feeling something bad’ and ‘feeling something good’”, both salient in human speech, but bad feelings are universally elaborated by being linked, in some way, with the body” (Wierzbicka, 2014, pp. 150, 151; also see Goddard, 2014).

According to Wierzbicka, ‘pain’ is a unitary sensory-affective (physical and mental) phenomenon. The key common semantic component for all the concepts of words similar to *pain* in English and *douleur* in French, when put in simple words that are cross-translatable into any human languages, is ‘feeling something bad in one’s body’. This core semantic component (lexico-semantic universal) can be elaborated conceptually: (i) either by being restricted to *in one’s body* or extended to *the whole person* (while prototypically focused on the body, like in English), (ii) by focusing *the whole body* or by being located in a *part of the body*, (iii) by indicating the level of pain intensity - feeling *something bad* or *something very bad* in the body, (iv) by including a temporal distinction between ‘bad feelings’ of *any duration* (long or short) or *extended in time* (Wierzbicka, 2014, p.156).

The different configurations of these “ingredients” make up for the different lexicalization patterns of the ‘pain’ concepts in different languages. The differences in the two explications for the words *pain* and *douleur* are to be found at the prototypical level: for *pain*, a bad feeling is prototypically located in a particular part of the body, while for *douleur*, although it is rather indiscriminate for the physical and emotional senses, the prototype of the experience is physical, but refers to the body as a whole and not just a part of the body, and the feeling is prototypically ‘very bad’ (intensity) and lasting ‘for some time’(duration) (Wierzbicka, 2014, p.169).

Importantly, the above prototypical conceptualization differences correlate with wide-reaching differences in ways speakers’ thinking, feeling and behaving. As Wierzbicka notices, since for the Anglo point of view “physical ‘pain’ (feeling something very bad in the body) can be intense and uncontrollable, but emotional ‘pain’ (feeling something very bad based on certain thoughts) is not similarly uncontrollable”, [...] “there are strong cultural scripts encouraging speakers to control their emotions by controlling their own thoughts”. In French culture, by contrast, “bodily ‘pain’ and emotional ‘pain’ are conceptualized as (potentially) equally overwhelming and equally engulfing the whole person”. If the focus in English discourse is rather placed on the affective side, other words than *pain* would be used - *grief, sorrow* (see the description of Mary as *la mère des douleurs* in French and as *the grieving mother* or *the sorrowful mother* in English (Wierzbicka, 2014, *ibid*).

In agreement with the above, we consider PAIN a complex universal semantic concept, unitary in its ambivalence, multi-dimensional as manifested through its semantic components, a concept that is realized through language-specific lexico-grammatical configurations as means of PAIN conceptualization, that give prominence to some or other of its semantic dimensions.

In relation to the *douleur* and *pain* comparison, we cannot but notice that Romanian discourse witnesses the conceptualization of PAIN in *durere* as rather different from the English *pain* and quite similar to the French *douleur*, where the prototype itself is global rather than localized, and the extension from the whole body to the person as a whole is natural and common – see, for example, the frequent figurative use of *durere* in the all-comprising sense: *am o mare durere (pe suflet)* [lit.’I have a great pain (on my soul)’ as a result of something bad that happened to me] , *o durere surdă*



*mă apasă* [lit. 'a dull pain is pressing me']; consider also the Romanian *maica îndurerată* [adj. = in pain]. Also largely used in the Romanian affective discourse is another noun derived from Lat. *dolere* – *dor* [=longing, yearning desire, suffering from missing somebody, nostalgic state]. Its strong emotional load and high frequency in poetry, and particularly in the folk song lyrics, points to the fact that it is one of those key language-specific words which reflect the core values of their corresponding cultures (see Wiersbicka, 1997).

In a typological framework targeting the lexico-grammatical structuring of the 'pain language', the questions that arise are about the possible construals of pain situations, the deep-level semantic roles PAIN can have in them and what the language-allowing corresponding constructions are.

Investigating the construal of PAIN in English using his Systemic-Functional framework, M.A.K. Halliday points that pain is categorized in varying ways, as process, quality and thing, and construed as various different kinds of process, and it can vary among different modes of construal (Halliday, p.11):

Quality (adjective): *my throat feels sore, the wound feels painful*

Thing (noun): *I've got a headache, do you feel any pain?* 1998,

Process (verb): *my knee hurts, I hurt, it hurts, I've hurt my knee*

Based on this framework, C. Lascaratou in her research on pain in Greek, based on a corpus of doctor-patient discourse focuses mostly on nominal and verbal expressions, concludes that Greek nominal expressions in the configuration of the pain experience are longer and structurally more complex: they give ample evidence of greater cognitive processing and elaboration when compared to typical verbal expressions (Lascaratou, 2007, p.183). Although taken with caution, since the specificity of the corpus used might be also conducive to such a conclusion, the noun as name of the concept might appear as the result of a more complicated cognitive process. In Romanian, at least, the construed of physical pain situations with the noun *durere* (particularly used in the plural, and rather for a persisting pain) might sound more common in a patient-doctor interaction (in the sense of pain 'objectivization') - *am dureri de cap/ stomac/ inimă/ spate* or *am dureri în piept / în partea dreaptă* - [lit. 'I have pains of head/stomach/heart/back' or 'I have pains in the chest/in the right side] - than for an everyday discourse, where the verb seems to be more common - *mă doare capul/ stomacul/ inima/ spatele/ pieptul* or *mă doare în piept/ în partea stângă* [lit. 'me hurts the head/ stomach/ heart/ back' or 'me hurts in the chest/ in the left side'].

From the typological perspective, the construal of pain situations with the indication of its specific localization presents a special interest. As showed our typological research on the conceptualization of POSSESSION in English, Russian, Lithuanian and Romanian (Be- and Have-type languages), with the body-part – person relation considered a special case of POSSESSION, English differs significantly from the three other languages in construing the localized pain situation (Cincilei, 1990). Having lost its indirect cases/case inflections in the class of (pro)nouns, English cannot build sentences with a PAIN-predicate like *hurt* with the Experiencer assigned to a separate syntactic position, and thus uses attributive possessive phrases in the subject position – e.g. *my stomach hurts* (cf, with Ru. *у меня болит живот*, Lit. *man skauda skrandį*, Rom. *mă doare stomacul*, where the situation is construed as something bad happening in the universe of the Experiencer that overall negatively affects him. These examples illustrate how the prototypical grammaticalization models of localized physical pain in these three languages, by assigning autonomous (non-subordinated determiner) roles to the Experiencer at the syntactic level, can be signaling increased levels of affectivity. To emphasize the person-in-pain as an affected subject, English can construe the painful situation as a possession – *I have a terrible headache*, or rather rarely, to present the pain as an all-engulfing feeling - *I hurt all over my body, when you hurt inside.*

The grammaticalization of the localized pain in Romanian in constructions with the verb *doare* ['hurts'], where the object (Acc.) Experiencer is typically the background theme, can have two variants: a transitive construction with the body-part (Nom., definite) as the Thematic subject in focus

or a transitive-impersonal construction with the prepositional (indefinite) body-part as Locative (metaphorically conceptualized as a CONTAINER for the PAIN) – *mă doare gâtul* / *mă doare în gât* [lit. 'me throat hurts' / (it) hurts me in throat]. In the latter case the "self" seems to be more affected than in the former case. From the cognitive perspective, it is interesting to consider the ironical idiom *în cot mă doare* [lit. 'me hurts in the elbow', meaning 'I do not care'] – first, because the elbow cannot be conceptualized as a CONTAINER, and second, there might be possibly a different "value" assigned to this body-part from the globally affecting effect of the person as a whole.

The number of so-called direct PAIN-predicates in different languages seems to be quite limited (Eng. *hurt*, *ache*, *pain*, Rom. *a durea*), but languages vary as to their lexicalization patterns and the use of semantic metaphorical derivatives, PAIN being conceptualized as "a highly distinguishable undesirable possessed entity and as an external-to-the-self moving force capable of invading the individual as an uninvited intruder, ultimately acting as a malevolent aggressor, a torturer, and an imprisoning enemy. (Lascaratou, 2007, p. 140). Thus, the personified PAIN is able to act as a violent creature (Rom. *durerea mă sugrumă, mă sfâșie*), using an instrument (*m-a străpuns o durere cumplită*).

In a quite representative study of the direct and secondary (semantically derived) PAIN predicates, based on the analysis of data from 20 languages (Reznikova et al., 2012), the authors conclude that the secondary predicates are mostly the result of the conceptual metaphorical shifts. This is not surprising, given the speakers' needs to appeal to metaphorical comparisons so as to better describe such a complex and deluding phenomenon as PAIN, to discern the specific kinds of pain and ways they affect the individual. The cross-linguistic corpus allowed the researchers to identify some recurrent SOURCE domains for the PAIN conceptual metaphors, which can also be found in Romanian, such as: HEAT/FIRE (*frige / arde* ['grills/burns']), SHARP OBJECT (*străpunge/ înțeață/ înghimpă* ['pierces/ pokes/ stings/]), SOUND (*țiuie* ['howls']), (DESTRUCTIVE) MOTION (*roade/ fărâcă/ frământă* ['gnaws/ smashes/ kneads']).

Regarding the productivity of the lexicalization patterns that generate secondary PAIN predicates through metaphorical shifts, the authors of that research single out some languages with 'rich systems' (e.g. English, German, Russian) that reveal up to 50 "metaphoric" pain verbs (Reznikova et al., 2012, p.422). An eventual investigation of the Romanian secondary PAIN predicates might reveal where it comes in relation to the cline 'poor-rich' systems.

On the other hand, worth of closer investigation from the cognitive typological perspective is the lexicogrammatical and morphological variability Romanian demonstrates while construing the pain situations with secondary PAIN predicates. Thus, Romanian displays several modes of construals of this situation from the point of view of the pain experiencing subject or the aching body-part: (i) similar to the direct PAIN predicates constructions, with the object(Acc.)-Experiencer the body-part can be either syntactically represented as an indefinite Prep.NP (Locative) or as definite Nom.NP (Theme) – *mă frige în piept/ gât/ spate/ după cap* [lit. 'me aches in stomach/ throat/ back/lit.behind head, i.e. neck'] – *mă frige stomacul/ pielea / limba/ capul/ ceafa* [lit. 'me stomach/ skin/ tongue/ head/ neck aches'] - the question is What defines the use of the prepositional construction for the body-part, with which body-parts and with what prepositions?; (ii) the alternative constructions with Acc. or Dat. Experiencer and the Nom. Theme, as in *mă ustură ochii* [lit. 'me sting the eyes'] vs. *îmi ard urechile* [lit. 'to me the ears burn'].

Thus, a more thorough analysis of pain conceptualization in Romanian seems worth investigation in this sense.

**Bibliographic references :**

1. CINCILEI, Cornelia (1990), *Tipologija categorii possessivnosti*. Chișinău, Știința
2. GODDARD, Cliff, YE, Zhengdao (2014), « Exploring “happiness” and “pain” across languages and cultures ». In: *Exploring “happiness” and “pain” across languages and cultures*. pp. 1–18
3. HALLIDAY, M. A. K. (1998), *On the grammar of pain. Functions of Language, 5., 1*. John Benjamins Publishing Co., 1–32
4. IAP/International Association for Pain Studies (2020) - <https://www.iasp-pain.org/publications/iasp-news/iasp-announces-revised-definition-of-pain/>
5. MELZACK, Ronald (1975), « The McGill Pain Questionnaire: Major properties and scoring methods ». In: *Pain*, 1, p. 277–299
6. LASCARATOU, Chryssoula (2007), *The language of pain*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins
7. REZNIKOVA, Tatiana, RAKHILINA, Ekaterina, BONCH-OSMOLOVSKAYA, Anastasia (2012), « Towards a typology of pain predicates ». In: *Linguistics* 50–3, pp. 421 – 465
8. SUSSEX, Roland (2009), The Language of Pain in Applied Linguistics. Review article of Chryssoul A Lascaratou’s *The Language Of Pain* (Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2007) *Review of Applied Linguistics*, vol. 32, no. 1 (2009), p. 6.1-6.14
9. WIERZBICKA, Anna (1997), *Understanding Cultures through Their Key Words*. Oxford University Press, Language Arts & Disciplines
10. WIERZBICKA, Anna (2012), « Is pain a human universal? : A cross-linguistic and cross-cultural perspective on pain ». In: *Emotion Review*, 4(3), 307–317. DOI: 10.1177/1754073912439761
11. WIERZBICKA, Anna (2014). “Pain” and “suffering” in cross-linguistic perspective,
12. *International Journal of Language and Culture* 1:2, 149–173, John Benjamins Publishing Company.

## LE POUVOIR DE LA LANGUE DES PHILOSOPHES - ENTRE LIBERTÉ ET ENGAGEMENT POLITIQUE

CZU: 81`276.6:1

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7614917](https://doi.org/10.5281/zenodo.7614917)

Ana GUȚU

ORCID 0000-0002-1965-136X

Université d'État de Moldova

*This article highlights the isotopies-philosophemes which constitute the ideal sphere of the concerns of philosophers/intellectuals. The author examines the antinomy of committed philosopher-free-thinking philosopher as a structural axis in the construction of social mentalities. The driving idea of the article is the primordially of the heritage of spiritual values over the materiality and transience of trivial things. The author laments the poverty of spirit in countries where there has been almost no philosophical tradition and, moreover, the Soviet regime has swept away all identity consciousness.*

**Keywords:** freedom, philosopher, language, identity, culture, politics.

**Mots-clés :** liberté, philosophe ; langue, identité, culture, politique.

La liberté - combien de définitions n'en citons-nous ? - reste dans la perception de tous comme un grand mot, même si la notion est tout à fait aporétique et opaque au moment où nous essayons de la définir, que soit de manière succincte ou exhaustive. Un mot **grand, emblématique, symbolique, mobilisateur, martyrisant, béatifiant, extravagant, vengeant, victorieux, conquérant, dévastateur, manipulateur, moralisateur, salutaire, génial...** La série d'épithètes et d'isotopies ne s'arrête pas là. Chaque définition est l'expression concentrée de l'expérience humaine, cristallisée dans des chroniques, œuvres littéraires appartenant à un patrimoine universel inestimable.

La liberté ne peut pas être expliquée par le prisme du métaphysique, pétrifié sur un segment de temps, la liberté peut et doit être expliquée par le prisme de l'infini, étendu en trois dimensions : espace, temps, volume ; en d'autres termes – **territoire, histoire, homme**. Car, on fera la distinction entre la liberté redonnée au gladiateur dans la Rome Antique, la liberté de la pensée face à l'inquisition médiévale, la liberté conquise par les révolutionnaires français en 1789 d'un côté, et la libre circulation des personnes, capitaux et marchandises dans l'Union Européenne.

La notion de liberté a connu une évolution dans le temps. L'histoire des civilisations nous enseigne que la liberté spirituelle est beaucoup plus précieuse que la liberté matérielle. Un peuple est d'autant plus libre s'il est cultivé et lettré. La liberté spirituelle délivre l'économie d'un État. Cette réalité est décrite de manière détaillée par Voltaire dans ses « Lettres philosophiques », publiées lors de son exil en Grande-Bretagne.

« *La philosophie et les sciences anglaises sont à l'avant-garde du mouvement intellectuel. L'Anglais s'affirme un type d'homme nouveau : libre en ses pensées comme en ses actions, ne craignant rien en ce monde ni dans l'autre* » - « *Filosofia și științele englezești sunt în avangarda mișcării intelectuale. Englezul se afirmă drept un tip de om nou : liber atât în gândirile sale, cât și în acțiuni, neavând frică de nimic nici pe lumea aceasta, nici în cealaltă* » (Voltaire, 2010, p.12).

Voltaire s'émerveille de la Bourse de Londres, dont on dit que c'est une place plus respectable que certaines cours royales. On peut y rencontrer des députés de toutes nationalités et confessions religieuses, qui se réunissent au nom du bien et de l'unité des hommes. La liberté dans un pays où il existe trente confessions religieuses génère la **tolérance**. Voilà une isotopie importante de la liberté. Sans tolérance il n'y a pas de liberté – c'est la conclusion à laquelle aboutit Voltaire dans son « Traité

sur la tolérance », écrit et publié suite à l'affaire Calas<sup>9</sup> de 1762 en France, conclusion absolument moderne, en consonance parfaite avec les valeurs générales humaines, institutionnalisées par de nombreuses résolutions et recommandations des organismes européens. Il est grand temps de reconnaître que Voltaire a jeté un regard visionnaire sur la réussite du parcours britannique vers la liberté institutionnalisée beaucoup plus tôt, glorifiant ainsi une autre vertu des Anglais telle que le courage. Bien sûr, d'autres peuples en ont fait preuve, mais ils n'ont pas pu obtenir la liberté convoitée (nous pensons aux Roumains de Bessarabie, dont on ne peut pas dire qu'ils sont libres autant spirituellement que matériellement) :

*« Il en a coûté sans doute pour établir la liberté en Angleterre ; c'est dans des mers de sang qu'on a noyé l'idole du pouvoir despotique ; mais les Anglais ne croient point avoir acheté trop cher de bonnes lois. Les autres nations n'ont pas eu moins de troubles, n'ont pas versé moins de sang qu'eux ; mais ce sang qu'elles ont répandu pour la cause de leur liberté n'a fait que cimenter leur servitude ».* (Voltaire, 2010, p.56).

Le désir de ne pas être contraint dans la pensée, dans l'action et les doléances tiennent de notre essence humaine. La liberté comme notion est inconcevable en dehors de l'Homme. L'Homme est le générateur de la liberté, son concepteur et la pensée nous amène au péché originel. Plus encore, la Femme a osé désobéir à Dieu, ayant goûté au fruit interdit. Même si c'est le Serpent qui a induit la Femme en tentation, nous avons l'appui du texte sacré pour affirmer que la Femme est à l'origine de la liberté, si primitive qu'elle soit – renfermée dans la membrane olfactive-gustative du fruit interdit. Les préoccupations telluriques du Créateur centré sur son Œuvre ont stigmatisé y inclus la malédiction d'Adam et Eve, qui ont été condamnés à une existence pleine de privations matérielles, mais - surtout – finie dans l'espace et dans le temps. Ayant été privés d'immortalité, Adam et Eve, et à travers eux, l'humanité tout entière, a concentré tous ses espoirs sur ce qui apparemment semble pouvoir offrir le bonheur – la Liberté. Le volume sémantique du mot Liberté ne peut aucunement être réduit à la définition proposée par le Trésor de la Langue Française : *État de celui, de ce qui n'est pas soumis à une ou des contrainte(s) externe(s) ; à propos de l'homme (de ce qui le concerne) en tant qu'individu particulier ou en tant que membre d'une société politique. Condition de celui, de ce qui n'est pas soumis à la puissance contraignante d'autrui...* (TLF, <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=3108411240;r=1;nat=;sol=0>).

S'il faut étendre cette définition, il est nécessaire de faire une précision très importante qui peut prendre la forme d'une signification générique : valeur (état, nécessité) existentielle consciente de l'Homme en vertu de laquelle celui-ci pense et agit à son gré, ou, selon la définition de Rousseau, il s'agirait d'une liberté naturelle :

*« La liberté naturelle c'est le droit illimité à tout ce que l'homme peut atteindre. »* (Rousseau, p.61).

Cette définition donne une signification générique d'une pureté native, qui ne prend pas en considération les contraintes d'une société organisée politiquement. Lesdites contraintes viennent avec l'institutionnalisation de l'État et du droit. L'instrument unique qui permet l'élaboration d'un système de normes et de lois est par excellence la langue. Ceux qui se sont adonnés à la mise en forme linguistique des lois de la nature et de l'homme sont les Philosophes de l'Antiquité. Aristote et Platon ont inauguré la vie des doctrines et des polémiques philosophiques. Les vérités écrites par eux ont été reprises, perfectionnées, détaillées par les intellectuels de la modernité.

---

<sup>9</sup> L'affaire du protestant Jean Calas, condamné à la mort par écartèlement sur la roue, ensuite pendu et brûlé publiquement en 1762 pour le supposé meurtre de son fils Marc-Antoine, qui avait voulu se convertir au catholicisme, est connue comme un exemple représentatif d'erreur judiciaire, car les juges ont émis la sentence se basant sur des apparences et non pas sur des preuves.



Les intellectuels, les tribuns, les érudits, les philosophes constituent les élites des sociétés organisées institutionnellement. Ils comprennent le mieux l'essence des choses, transmettent la lumière de la sagesse, prédisent la marche des événements grâce à un esprit visionnaire. En termes contemporains il s'agirait des intellectuels. Les intellectuels sont les dépositaires par excellence de la liberté de pensée. Rien n'est plus libre que *la pensée, la raison*. Rien ne vous rend plus libre que la vérité, découverte et disséminée sans contraintes ou persécutions. La vérité suprême c'est Dieu, et la vérité sur l'existentialité humaine est à la portée du philosophe-intellectuel, du savant, capable de voir au-delà des apparences impénétrables et de discerner les antinomies conflictuelles, porteuses de mort et destruction des antinomies dialectiques, créatrices de progrès et de développement.

Un *Philosophe* dans le sens originel du mot est l'homme qui de manière désintéressée cherche la vérité, étant guidé uniquement par sa vocation. En fait, si l'on doit croire les propos de Hegel, les vrais philosophes n'existent plus, il existe plutôt des systèmes de pensée<sup>10</sup>. Les philosophes de l'Antiquité ont largement contribué à la promotion des sciences et des arts afin de perpétuer l'esprit créateur, de fortifier ainsi la Cité, de pérenniser la civilisation, faisant de la place à l'édification des sociétés futures. Parfois l'histoire nous offre des exemples d'intolérance de la Cité vis-à-vis de la liberté de la pensée philosophique, l'exemple le plus illustre étant celui de Socrate, le philosophe-martyr de la Grèce antique. Socrate n'a pas écrit sa doctrine, il l'a vécue.

*«Socrate, qui approcha le plus près de la connaissance du Créateur, en porta la peine et mourut martyr de la Divinité [...] on lui imputait d'inspirer aux jeunes gens des maximes contre la religion et le gouvernement [...] il eut d'abord deux cent vingt voix pour lui. Le tribunal des Cinq-cents possédait deux cent vingt philosophes: c'est beaucoup, je doute qu'on les trouve ailleurs »* (Voltaire, 2009, p.62).

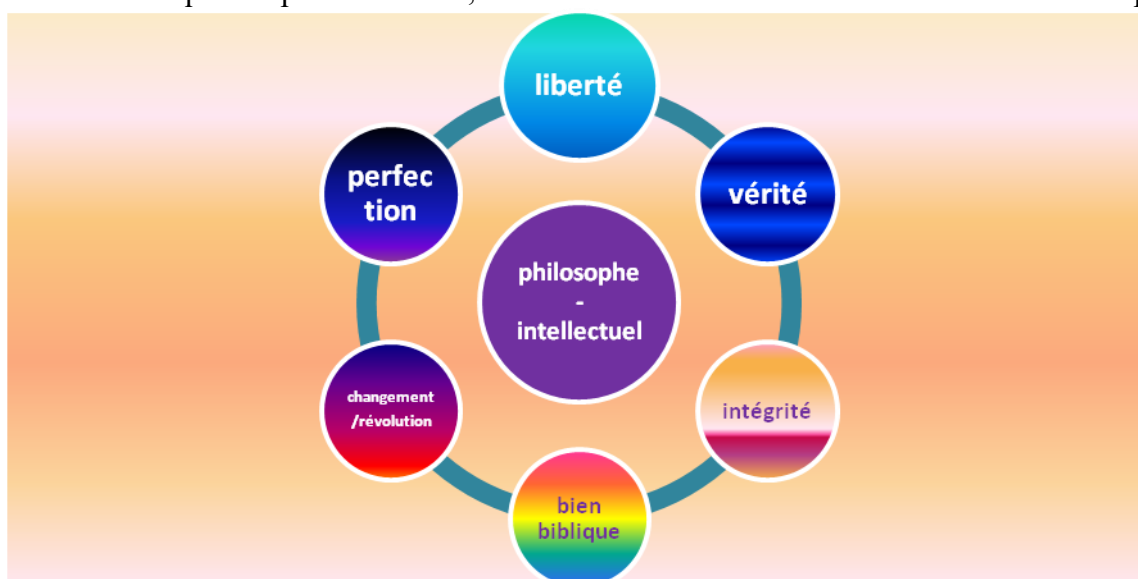
De toute façon, les 220 voix des philosophes qui ont voté contre la peine de mort pour Socrate n'ont pas suffi à son salut. Des noms notoires de l'histoire de la pensée scientifique philosophique qui ont payé de leur vie la liberté de pensée nous reviennent dans la mémoire : l'éditeur érudit et le traducteur français du XVI<sup>e</sup> siècle Étienne Dolet, le traducteur de la Bible de l'hébreu, du grec et du latin vers le français l'olivétain Secondo Lancelotti, le traducteur de la Bible de l'hébreu, du grec et du latin vers l'anglais Tyndale, le philosophe réformateur Jan Huss – eux ainsi que beaucoup d'autres sont morts par empoisonnement ou ont été condamnés à mort ayant été brûlés publiquement. La liste pourrait être complétée. Ils ont été annihilés physiquement, mais la *vérité* ne peut pas être brûlée sur le bûcher, ni empoisonnée.

Les Cités tout au long de l'histoire ont su « se procurer » des philosophes afin de justifier les guerres, les croisades ou les constructions. Préoccupés à la source par l'interprétation de la Bible et à prôner la divinité au sein du peuple, les philosophes de vocation cèdent la place aux philosophes rémunérés. « Les philosophes rémunérés » des Cités, suivant les termes de Hegel, sont les précurseurs des intellectuels modernes, engagés politiquement. Les sages de la Cour, les conseillers, les représentants des « Lumières » qui entouraient les Césars, les monarques, les princes, les tsars ou les dictateurs ont exercé une influence déterminante sur la marche de l'histoire, en domptant souvent la fureur des tyrans, en éteignant le bûcher des guerres, mais aussi en contribuant à l'épanouissement ou la chute des empires. L'humanité a parcouru un long chemin pour aboutir à l'affirmation de la liberté en tant que valeur existentielle suprême et de la vérité en tant que victoire de la raison sur l'obscurantisme. Est-ce que l'engagement du philosophe pour de l'argent aux services de la Cité est

---

<sup>10</sup> « C'est seulement par déviation, et depuis que la philosophie est devenue un métier, une forme d' "enseignement rétribué" que la notion de philosophe a perdu sa signification originare de type exemplaire, de chercheur désintéressé, soutenu par sa seule vocation ; depuis lors il n'y a plus eu de philosophes, mais des philosophies et des systèmes de pensées ...». (Dictionnaire de Philosophie, Larousse, 1995, p.213)

une corruption intellectuelle? Le monde idéique du philosophe tissu de vérités pensées, de vérités absolues, dégrade le moment où lui, le philosophe, dévie de ces vérités, en livrant aux services de la Cité ou de la Politique des pseudo-vérités, dites ou écrites sur la trivialité de l'écriture corrompue.



**Graph 1.** Le cercle de valeurs du philosophe intellectuel.

La *Politique* a envahi les sociétés antiques et modernes, devenant un phénomène supranational, issu des doctrines et idées philosophiques, mises au service des hommes du pouvoir. Dans ce sens, le philosophe-intellectuel a deux options : attendre de manière contemplative la succession naturelle ou aléatoire des événements dans la société, en restant dans son espace idéique isolé de la matérialité sociale, ou influencer directement la succession événementielle dans la société en s'impliquant activement dans la sphère politique.

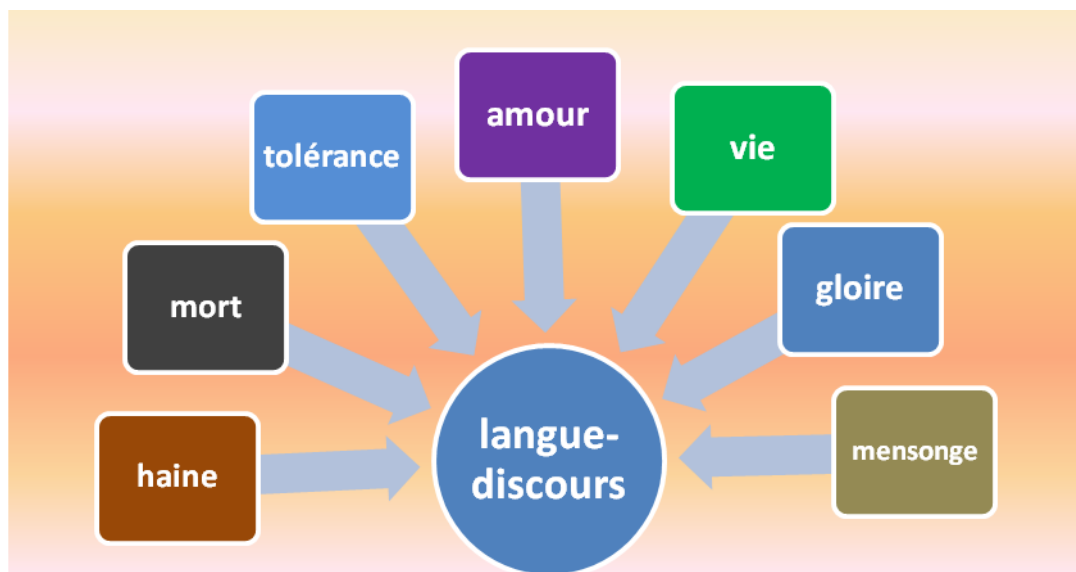
Depuis «Le Prince» de Machiavel jusqu'aux mémoires des ex-chefs d'État, traités de politologie, d'ores et déjà le philosophe-intellectuel n'est plus appelé à discerner entre le bien et le mal, à conseiller les hommes du pouvoir, mais à s'impliquer dans les affaires de l'État. L'implication et l'engagement ferme semblent être deux concepts différents. L'implication de l'intellectuel dans les affaires de l'État vient de son désir incontournable de *changer* le monde, de le *perfectionner*, de le rendre plus beau, plus juste, plus correct. Faire changer le monde afin de le perfectionner est un désir noble qui découle de l'existence même du philosophe, de sa raison d'être. L'engagement politique du philosophe suppose parfois la corruption intellectuelle et n'exclut pas la trahison par lui de ses propres convictions, principes et vérités, au nom de la promotion d'une pseudo-vérité ou d'un mensonge par transfert d'autorité vers la sphère politique. Il existe des voix qui soutiennent que l'implication des philosophes dans la politique est inutile:

*«Les intellectuels n'ont rien à chercher sur la même scène que les politiciens. Ce n'est pas leur affaire de se mêler du vacarme du siècle, de se dissiper sur la place publique, s'abandonner à une problématique contingente. Laisser de côté la vie contemplative, remplacer les grandes questions de l'esprit par des anxiétés triviales et conjoncturelles signifie trahir la condition d'intellectuel, scarifier le talent qui t'a été donné.»* (Plesu, 2007, p.70).

Mais les préceptes «laïques» ne se font pas entendre chez les philosophes. Comme à l'époque de l'Antiquité, les philosophes veulent participer aux affaires de l'État, étant inspirés par le conflit biblique irréconciliable: le combat entre le Bien et le Mal. Le motif du crime fratricide Cain – Abel constitue la pierre philosophale de toutes les doctrines. Les philosophes sont toujours là, au devoir, la plume ou le discours prêt à convaincre, à agir, à déterminer et à remporter la victoire.

Comme on le sait, l'arme parfaite des philosophes pour affirmer la vérité et faire l'éloge de la liberté de la pensée a depuis toujours été et continue d'être le *mot*. La *Langue* est une révélation quand elle se trouve au service du philosophe-intellectuel libre, mais devient une malédiction dans le cas du philosophe-intellectuel engagé politiquement. Gabriel Liiceanu va encore plus loin en affirmant que la langue est:

*«Un instrument divin qui se pervertit rien qu'en devenant utilité humaine... l'Homme est libre, mais aussi déchu, il peut également bien utiliser la langue soit dans le sens de la vérité, soit dans le sens du mensonge.»* (Liiceanu, 2006, p.12)



**Graphe 2.** Les isotopies du discours philosophique.

*La langue est un pouvoir*, la langue et le pouvoir sont inséparables, j'ai essayé de le démontrer dans certains de mes articles (Gutu, 2010, p.17-32). La langue de bois des régimes totalitaires communistes a servi d'apanage indispensable à la construction d'une société basée sur le mensonge et la haine. Le *mensonge* et la *haine*, conçus et organisés intellectuellement, en commençant par la fin du XIX siècle, institutionnalisés au début du XX-e siècle pour manipuler les peuples et les nations, se sont avérés les piliers de la doctrine communiste. Dans un régime totalitaire communiste :

*«...le mensonge devient la colonne vertébrale du Mal, car il est utilisé non pas contre un ennemi externe, qui menace l'existence de ta propre collectivité, mais contre cette même collectivité.»* (Liiceanu, 2006, p.61).

Le mensonge prôné au sein du peuple, élevé au rang de vérité, diffusé avec insistance durant des années laisse des séquelles inguérissables pour des années dans la mentalité collective, en la privant de mémoire historique et d'essence identitaire. C'est justement cela qui nous arrive, à nous les Roumains de Bessarabie, suite à la dictature communiste durant plus de cinquante ans.

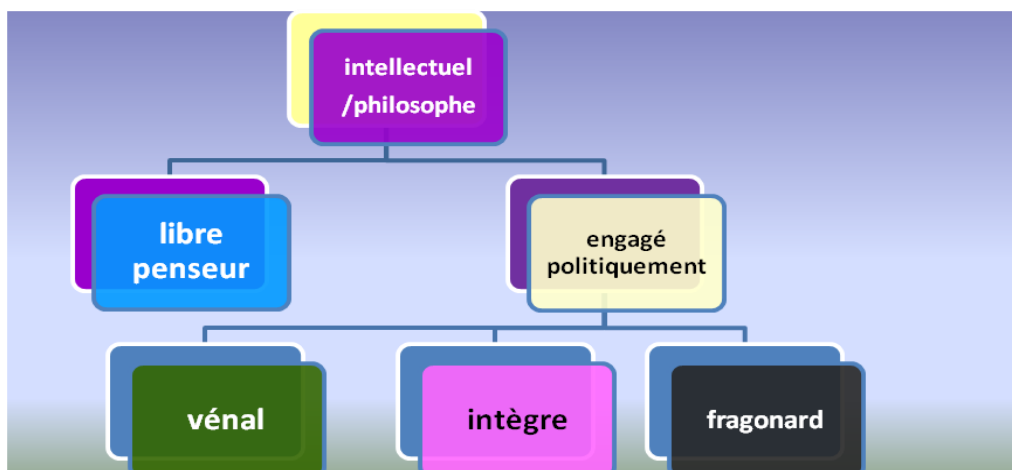
*«Jamais on ne corrompt un peuple, mais souvent on le trompe, et c'est alors seulement qu'il paraît vouloir ce qui est mal.»* (Rousseau, 2010, p.68)

Liiceanu propose aussi une classification des intellectuels des régimes totalitaires-communistes : les intellectuels qui ont cru le mensonge de l'idéologie communiste, mais qui ont reconnu leur erreur (les *réveillés*), les intellectuels qui ont cru le mensonge communiste jusqu'à leur dernière heure, même au moment où ils ont été fusillés par leurs collègues de parti (les *hypnotisés*), la troisième catégorie – ce sont les intellectuels qui ont su dès le début que l'idéologie communiste

était un mensonge, mais qui ont continué de la propager, ils mentaient consciemment, c'est avec eux qu'on a construit le communisme à l'échelle planétaire. (Liiceanu, 2006, pp.64-66).

Les régimes totalitaires-communistes, ayant comme idéologues Marx et Lénine, qui ont été eux-mêmes transis de haine contre le genre humain (Marx pour le fait qu'il n'a jamais réussi à obtenir aucune chaire dans les universités allemandes, Lénine pour le fait qu'il avait été renvoyé de l'université et n'a jamais terminé ses études), ont institutionnalisé la haine de classe, en la redirigeant contre les intellectuels, même si c'étaient ces derniers qui avaient été les concepteurs de la révolution russe. Il n'y a jamais eu dans l'histoire des sociétés une machine plus bestiale de destruction des intellectuels que la machine du communisme. Les intellectuels ont été annihilés physiquement par extermination ou travaux dans les goulags, ou ont été réduits au silence par un asservissement moral-spirituel. Résultat – toute une littérature héritée, engagée idéologiquement (Gutu, 2009), dépourvue d'essence et créativité.

*«Du moment où la haine est dotée d'idéologie, elle devient organisée intellectuellement. ... En organisant intellectuellement la haine, l'idéologie déforme fatalement la vérité et cultive systématiquement la haine. L'esprit plongé dans l'obscurité de la haine ne peut pas avoir accès à la vérité, mais seulement au mensonge, au faux.»* (Liiceanu, 2007, pp. 66-67).



**Graphe 3.** La typologie des philosophes intellectuels dans la société moderne.

Dans les époques des grandes monarchies les victimes des disgrâces du peuple étaient toujours les rois, les reines. Le déferlement des révolutions européennes, inauguré par la révolution française, a fait tomber les têtes du haut des pyramides monarchiques, une réplique de cette tradition ayant été la fin des Ceausescu en Roumanie en décembre 1989. Or, la fragilité dont ont fait preuve les intellectuels engagés idéologiquement à l'époque totalitaire communiste a généré une sorte d'intolérance à l'égard des intellectuels, des philosophes, des poètes. On incrimine les intellectuels pour leur manque de caractère, de conséquence, de pouvoir et de volonté, comme le mentionne Andrei Plesu:

*«Une grande partie de la population autochtone est plutôt ennuyée par les intellectuels. Ils sont en général des quidams qu'on ne comprend pas, et qui ne te comprennent pas, des personnages sur lesquels on ne peut pas compter, des inutiles qui devraient s'occuper de leurs affaires s'ils peuvent toutefois servir à quelque chose.»* (Plesu, 2007, p.67)

Ces attitudes persistent, les échecs et les ratés étant attribués aux intellectuels, leur contribution étant négligée et sous-appréciée surtout lors des moments de crise dans l'histoire. Dans le cas présent nous faisons référence aux événements de 1989 qui ont eu lieu en République de Moldavie, quand une véritable révolution des poètes a eu lieu, ces derniers ayant été à la source du mouvement de renaissance nationale. Il est vrai que la révolution a été volée par les ex-

nomenklaturistes KGB-istes, qui sont venus au pouvoir pour s'enrichir et non pas pour rompre définitivement avec le passé communiste. Les intellectuels ont servi leur patrie en 1989 en République de Moldavie, mais ce n'était pas de leur compétence de remettre le jeune État sur les rails de la technocratie. Les intellectuels ont accompli une mission très importante : ils ont apporté la liberté de la pensée, ils ont initié la réforme dans l'éducation et la culture, fait qui a donné des fruits – l'apparition des générations jeunes, qui, à leur tour, ont contribué à la chute du régime néo-communiste en avril 2009 en déclenchant la *Révolution Twitter*.

La démocratisation des sociétés post-totalitaires a placé au premier plan l'activisme et l'engagement politique des intellectuels. La République de Moldavie est une démocratie émergente, certains phénomènes socio-politiques sont absolument nouveaux pour notre société. Les habitudes comportementales des intellectuels de la République de Moldavie sont souvent alourdies par la mémoire des engagements idéologiques du passé. La vénalité basée exclusivement sur le facteur matériel, « sélectionne » parmi les intellectuels les plus adaptables et pragmatiques, le plus souvent le phénomène étant répandu dans les milieux journalistiques, plus rarement parmi les poètes, savants, ces derniers étant des moralistes-philosophes du style traditionnel défini par Hegel. Sans eux – les philosophes-moralistes – qui resteront à jamais en dehors du politique, qui veillent à l'intégrité spirituelle de la nation, aucun État n'a d'avenir :

*« Sans la prestation des moralistes l'humanité se déboussole. Un monde dans lequel personne ne prend le parti du spirituel, dans lequel personne ne défend les valeurs de bonhomie, justesse et ne les oppose pas "aux passions laïques", c'est un monde qui glisse vers le matériel le plus pur et finit dans la bestialité. »* (Liiceanu, 2007, p.102)

Les intellectuels vénaux qui ont toujours été engagés politiquement, indifféremment de la couleur du pouvoir, sont définis par Gabriel Liiceanu comme des « flagorneurs ». Ceux-ci se complaisent à se nommer intellectuels, ont des prétendues ambitions politiques, s'adjuent des performances intellectuelles dont ils ne sont pas les auteurs, s'auto-pilotent dans les milieux publics, en réussissant aisément à se procurer la faveur du pouvoir en recourant à des prévarications financières et à la corruption. De véritables caméléons, lesdits quidams se portent très bien, reniant sans difficulté les principes pour lesquels ils plaidaient hier au profit des principes, même contraires, qui conviennent au pouvoir aujourd'hui.

*« Le mot "flagorneur" est attribué à l'individu qui, après avoir déçu ses prochains par sa prestation dans le communisme, au lieu de se retirer de la scène sociale avec un air d'excuse, persiste, métamorphosé, pour décevoir ses prochains une seconde fois. Il s'agit, donc, du flagorneur auto-potentialisé historiquement. Il se trouve en ce moment, après avoir salutairement atteint l'autre rive, dans les plus importantes institutions de l'État et dans les points cardinaux de la société roumaine. »* (Liiceanu, 2007, p.150)

*L'intégrité des principes* est la condition sine qua non pour celui qui veut se nommer intellectuel. Cette intégrité, dans son expression pure, peut être sauvegardée en dehors du politique. La lucidité et l'équidistance, tant nécessaires pour générer des jugements de valeur, restent intactes dans le cas des raisonnements formulés avec détachement, le philosophe se guidant uniquement sur sa propre expérience, sagesse et intuition visionnaire. L'élan de l'intellectuel pour intervenir dans le changement du monde, le rendre meilleur par son implication dans la politique, est freiné par la trivialité ludique et spéculatrice des intrigues et arrangements d'ordre conjoncturel. La décision de persévérer dépend du type de tempérament, même si les intellectuels le plus souvent sont des *mélancoliques*. La réalité nous confirme que les intellectuels ne renoncent jamais à leur mission de faire changer le monde et acceptent leur rôle de conseillers publics ou « de l'ombre » de ceux qui se trouvent au pouvoir.



« *Entre l'intellectuel qui participe directement au jeu politique et celui qui l'ignore, le dernier temps on voit de plus en plus souvent l'intellectuel qui influence la marche des événements, restant en dehors de son vacarme.* » (Plesu, 2007, p.72)

L'exemple de l'Académie Française en est une preuve éloquente. Les prises d'attitude vis-à-vis des événements ou phénomènes importants de la société française sont prophétiques et font partie du patrimoine inaliénable de la France. André Malraux a été et reste encore l'intellectuel numéro un de la France : écrivain, orateur, ministre dans différentes positions gouvernementales, il s'est engagé politiquement en faveur de la culture. Un grand pays a donné à l'humanité de grands intellectuels. Ce qu'écrivait jadis Voltaire à propos de la liberté conquise par les Anglais est parfaitement valable pour les Français. Voltaire a vanté l'expérience des Anglais par ressentiment à l'égard de la monarchie française qui l'avait exilé. Nous, nous sommes suffisamment réalistes pour apprécier le sacrifice de la France et son apport substantiel à la marche victorieuse de la Liberté au XIX-e siècle : Chateaubriand, Benjamin Constant, Balzac, Georges Sand, Gustave Flaubert, Charles Baudelaire, Pierre Larousse, Victor Hugo – voilà quelques noms de résonance des philosophes-intellectuels français qui ont œuvré à la gloire de l'État français.

“*La France possède deux grandeurs : la grandeur matérielle et la grandeur morale. Tandis que sa grandeur matérielle est affectée, son pouvoir intellectuel est intact...La France est la plus majestueuse car elle est la plus inspirante et la plus lumineuse. Parce que c'est la plus grande nation alphabétisée, elle est la grande nation révolutionnaire. Voltaire annonçait Mirabeau. Ecartez Diderot, et il n'y aura plus de Danton.*” (Lettre adressée au rédacteur en chef du journal „Le Rappel” par Victor Hugo, In: Winock, p.782)

L'espace roumain a donné à l'universalité des noms notoires d'intellectuels qui ont délivré les esprits, le plus renommé étant Mihai Eminescu, le symbole de la liberté du génie créateur, poète, tribun, publiciste. Mircea Eliade, Constantin Noica, Titu Maiorescu, Emil Cioran, Bogdan Petriceicu-Hașdeu, nés en Bessarabie – voici seulement quelques noms d'intellectuels roumains qui réellement ont contribué au changement du monde dans les temps dans lesquels ils ont vécu et activé. Sans doute, les historiographes de l'avenir vont répertorier les noms de philosophes roumains contemporains qui veillent de l'extérieur ou de l'intérieur du politique au développement correct de la société.

Les philosophes constituent la richesse la plus grande d'un pays, ils prônent les valeurs idéalistes suprêmes : la liberté de la pensée et la vérité. Les philosophes-intellectuels d'un pays jettent les fondements de la raison d'être – du sens existentiel de celui-ci -, en lui assurant les prémisses nécessaires à sa modernisation. Un État sans philosophie et sans philosophes reste une entité géopolitique en dérive, incapable de déterminer le présent et l'avenir. Dites-moi qui sont vos philosophes et je vous dirai quel est votre pays.

### Références bibliographiques :

1. GUȚU, Ana (2014), *Les pouvoirs de la langue*. Chișinău: Sirius, pp.17-39
2. GUȚU, Ana (2009), « Les clichés du totalitarisme: des langues et des identités en République de Moldova ». In : *Discurs critic și literatură în epocile totalitare*. Galați: Editura Universitatea Dunărea de Jos, pp.: 132-140
3. LAROUSSE (1995), *Dictionnaire de la philosophie*. Paris: Larousse
4. LIICEANU, Gabriel (2006), *Despre minciună*. București: Humanitas
5. LIICEANU, Gabriel (2007), *Despre ură*. București: Humanitas
6. PATAPIEVICI, Horia-Roman (2009), *Discernământul modernizării*. București: Humanitas
7. PLEȘU, Andrei (2007), *Obscenitatea publică*. București: Humanitas
8. ROUSSEAU, Jean-Jacques (2010), *Du contrat social*. Paris: Flammarion
9. Trésor de la Langue Française.  
<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=3108411240;r=1;nat=;sol=0> 19.09.2022

10. VOLTAIRE (2009), *Traité sur la tolérance*. Paris: Flammarion
11. VOLTAIRE (2010), *Lettres philosophiques*. Paris: Flammarion
12. WINOCK, Niceh (2003), *Vocile libertății*. Chișinău: Cartier
13. <http://dexonline.ro/text-dex09/libertate>, <consultat la 04.00.2022

## SEMANTICS OF THE AFFECTIVE WORDS AS PART OF THE EMOTIVE LEXICON

CZU: 81`371=00

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7619955](https://doi.org/10.5281/zenodo.7619955)

Viorica LIFARI

ORCID 0000-0001-5274-1968

*Moldova State University*

*Various psycholinguistic studies claim that the language is emotive and there is not a single tongue that would contain an emotionally neutral lexicon. The immediate issue connected to it is whether the emotive meaning of a word can render a concept or a notion. Having determined that the emotive components of a word can render concepts, we will proceed with the study of a word emotive meaning.*

*According to Professor V. Shakhovsky we distinguish four types of word emotive semantics: the conceptual/notional meaning, the denotative one, the emotive meaning proper which refers to the comparison of a concrete emotive word with a concrete social emotion expressed by the subject and the last type of meaning is the functional semantic one. It is found in typical social situations recognized by the individual and associated with an emotive word used to denote it.*

*At the same time V. Shakhovsky identifies words with different types of emotive meaning status. They are: words with a denotative emotive meaning status (affective words), those with an optional or additional emotive meaning status (the connotatives), and words with a potential emotive meaning status.*

*In the given paper we analyze the semantics of affective words associated with certain social situations used in “Memories from my Boyhood”, Stories and Tales by Ion Creangă in Romanian, English and Russian.*

**Key-words:** *Affective words, connotative meaning, culture specific situation, denotative meaning, emotive lexicon.*

Various psycholinguistic studies claim that the language is emotive and there is not a single tongue that would contain an emotionally neutral lexicon. Consequently, all the human speech is emotionally laden, being marked explicitly or implicitly depending on the situation, the degree of the speaker's sensitivity and his/her ability to express the feeling or attitude to the given situation verbally.

According to V. Shakhovsky the phrase “language expresses human emotions” is metaphorical as the expression itself refers only to speech communication which, in its turn, expresses an idea by making use of the linguistic means found in the given language (Shakhovsky, 2008, p.29), (Translated by the author.).

At the same time, we have to keep in mind the fact that emotion as a concept is not only a psychological and linguistic phenomenon but a more complex one including the environment, in which it developed, is maintained and expressed. Here we mean the type of culture and the society, also the historical period in which the emotion concept was firstly verbalized.

Trying to suggest a definition to emotions we can say that they are the human reactions to the objects in the surrounding physical world. It is supposed that the first man who expressed an emotional attitude towards the object of his state in a verbal way instead of throwing something at it and used a swear word started the beginning of civilization. Thus, based on the human verbal interaction people use linguistic means to communicate their feelings. The word that names a certain emotion concept must contain components associated with the expressed emotions similar for all the

speakers of this very language. In other words, these components must be parts of the accepted meaning of the linguistic unit in this society and the unit itself must be a sign of a concrete emotion or a group of emotions in the same way as the emotion itself represents the internal sign for one or another attitude of the person to surrounding objects and the outer world (Shakhovsky, 2008, p.48). (Translated by the author.)

When putting into discussion the issue about the essence of the emotive meaning of a word which belongs to the emotive lexicon we wonder if it can render a concept or a notion. This fact is dictated by the interjections, means that frequently serve to express emotion states or feelings in a certain language. There are many debates among linguists on this topic (Shakhovsky, 2008, p.62) but we are inclined to adhere to Stankiewicz's opinion who states that the notional meaning of interjections is minimal and diffused but it exists (ibidem, p. 63). At the same time, we support V. Shakhovsky's point of view that the emotional meaning of an interjection can be both notional and non-notional. Also, if the emotive word can have a social conceptual interpretation and is associated with a certain social situation, i.e. a cognitive pattern, its emotional meaning can be conceptually determined (ibidem, p.65).

The thought which exists in the form of a concept requires a word to express it. This idea suggests that words are bearers of concepts/notions including the emotive meaning. As mentioned above, to express an emotion means to characterize the reflected object, to show one's emotional attitude to it (any conscious emotion is an attitude, i.e. an evaluation) and the attitude has a certain content-conceptual basis due to which the emotional meaning can be interpreted (ibidem, p.67).

According to I.P. Pavlov, the words and the psychological state of the human are connected in the following way: words represent one of the superior forms of a nervous human activity while emotions are forms of its manifestation (apud, 4 p.68). The expression of human emotions in words has a psycho-physiological and social basis as emotions reflect the human's typical psychological states by means of words as components of a real world in his/her linguistic picture (4, p. 68).

Before we identify the *affective words* in the whole emotive lexicon of a given language we have to explain the meaning of various terms we use to discuss the proposed issue. If *emotion* and *sensitivity* are terms that characterize the human feelings in Psychology, *emotivity* is a notion used to render the expression of emotions by a word, i.e. in Linguistics. This term was introduced by the Russian scholar V. Shakhovsky (ibidem, p. 69) and is widely used by researchers who deal in the study of emotion concepts in intercultural or multi-cultural communication. Similar to V. Shakhovsky, Monika Bednarek speaks about the *emotive language* when discussing the verbal expression of emotions (Bednarek, 2008, p.7) and studies the *emotions terms* in the broad meaning of the word (focusing solely on adjectives, adverbs, nouns and verbs) (ibidem, p.17).

Moreover, *emotivity* refers to the semantic ability of a word to express emotions in comparison with its ability to name and describe them. It means that the emotive component in the semantics of a word is recognized to express emotional attitude by all the speakers of a given language. A word with an emotive component is called an *emotive word* (Shakhovsky, 2008, p.68) and is part of the emotive lexicon of a language (Lifari, 2020, p.47).

Having determined that the emotive components of a word can render concepts, we will proceed with the study of a word emotive meaning. According to Professor V. Shakhovsky we distinguish four types of word emotive semantics. The first is the *conceptual/notional meaning* which implies a synchronous process of logical and emotional evaluating attitude of the human towards the world, attitude expressed in the semantics of the word. The second is the *denotative* one. The emotive semantics of a word is a (specific) reflection of the world. The human emotions as part of the world are conditioned by certain objective or subjective signs of the named object. This is the case when a word from the common vocabulary with no emotive meaning obtains an emotive meaning in a certain context (connotative meaning). The third meaning is the *emotive* one proper and refers to the comparison of a concrete emotive word with a concrete social emotion expressed by the subject. And the last type of meaning is the

functional semantic one. It is found in typical social situations recognized by the individual and associated with an *emotive word* used to denote it (Shakhovsky, 2008, p.72).

The style used by the speaker to render some idea may imply as well the emotive meaning contained in the semantics of the used words, e.g. *famous* and *notorious* are synonyms only their emotive-evaluative component delivers a good meaning in the case of *famous* and a bad one in the case of *notorious*, the main meaning of these words being “a well-known person”. Sometimes for a pragmatic effect the author of an utterance may use words in the emotive-connotative meaning, thus putting into application the names of the figures in chess to refer to real life people. This effect is obtained due to the emotive semantics of the given words.

While analyzing emotivity as a semantic component of a word we suppose that its smallest meaningful components, i.e. emotive semes do exist in the semantic system of the language similar to other types of semes and consider the determination of the semantic status of emotivity an ontological category.

The emotive semes express the subjective (emotional) reality which becomes objective for the word. Within the meaning of the word the emotive seme is opposed to the other types of semes thus forming the inter-semic paradigm (apud: Shakhovsky, 2008, p.74].

V. Shakhovsky identifies words with different types of emotive meaning status. They are: words with a denotative emotive meaning status (*affective words*), those with an optional or additional emotive meaning status (the connotative meaning of a word), and words with a potential emotive meaning status (Shakhovsky 2008, p.74).

Emotive semantics can be contained in the denotative macro-component and comprise the only content of the word meaning. Such an emotive semantics has a meaningful status and is compulsory for the *affective word*. The emotive meaning of such linguistic units is compulsory as their unique semiologic function is to express the intense emotions of the speaker. This category of emotivity is represented by interjections, swear words, vulgarisms, emotive-evaluative adjectives, adverbs and addressing words. All the mentioned above classes of words whose denotative meaning is emotive are called *affective words* (ibidem, p.75).

The classification of the *emotive lexicon* in various researches is not similar and uniform. Aneta Pavlenko, for example, speaks about two groups of *emotive words* and entitles them as *emotion words* and *emotion-laden words*. “Emotion words are seen as words that directly refer to particular affective states (“happy”, “angry”) or processes (“to worry”, “to rage”), and function to either describe (“she is sad”) or express them (“I feel sad”). In some contexts, these words may also elicit emotions and in others they may function just like abstract words ... Emotion-laden words are seen here as words that do not refer to emotions directly but instead express (“jerk”, “loser”) or elicit emotions from the interlocutors (“cancer”, “malignancy”). The following subcategories are commonly differentiated among emotion-laden words: (a) taboo and swearwords or expletives (“piss”, “shit”), (b) insults (“idiot”, “creep”), (c) (childhood) reprimands (“behave”, “stop”), (d) endearments (“darling”, “honey”), (e) aversive words (“spider”, “death”), and (f) interjections (“yuk”, “ouch”). The boundaries of these subcategories are somewhat fuzzy for two reasons. On the one hand, some words may cross categories. For instance, taboo and swearwords that commonly function as insults may in some contexts appear as friendly terms of affection. On the other hand, words that are not commonly viewed as emotion-laden may acquire emotional connotations in discourse. For instance, in some contexts, words like “liberal” or “elite” may appear as insults or as aversive words (Pavlenko, 2008, p.148).

The classification of the emotion lexicon given by Professor V. Shakhovsky and the method of semantic analysis he applied showed that the semantics of emotive words can be interpreted as follows: the lexical semantics of a word is made up of three components: logical-objective, emotive and functional-stylistic. The first component names the object, the second has a double status (denotative meaning and connotative meaning) and the functional-stylistic component regulates the choice of the word. As we see



from above the semantic components belong to different sources of formation and unite themselves in the word semantics. At the same time these sources enhance all the spheres of reality – the world of objects, that of human emotions and the world of the human’s language.

The different combinability of the three mentioned above components form the variants of lexical semantics of separate words. At the same time the internal structure of the lexical meaning of various types of emotive lexicon is not similar. It depends on the combinability of the semes that belong to the three semantic components mentioned above. In the case of *affective words* the structure of the lexical meaning is made up of two macro-components: the emotive and stylistic. The emotive macro-component in the semantics of *affective words* is primary. It is correlated with a concrete emotion which is expressed linguistically and has the role of the object of speech. To compare the denotative emotive meaning and the connotative emotive meaning we have to point at the different types of semes that compose the emotive meaning: in denotation evaluative and the expressive semes are emotional while in connotation these semes are rational. Also, emotivity in the semantics of *affective words* has the status of a macro-component, while in the semantics of connotative emotive words emotivity has a status of component. In connotative word meaning emotive meaning is combined with the primary meaning, while in the *affective words* emotive meaning is independent (Shakhovsky, 2008, pp.79-81). In the context the denotative meaning of a word interacts with the connotative one and there is no distinct separation of meaning. Moreover, we have to keep in mind the fact that the text can have a potential emotive meaning status that interacts with the denotative or connotative emotive meanings of emotives and influences the semantics of the primary word meaning.

Having discussed the main issues of the emotive lexicon in the papers of several researchers we decided to study the given phenomenon on the cross-cultural level. Our purpose was to identify the lexicon used with different types of emotive meaning status and to compare them cross-culturally. Also, we will look at the semantics of emotive words that can be interpreted as logical-objective, emotive and functional-stylistic.

For this purpose, we selected examples of contexts in which the emotion lexicon was used and identified 51 samples in English, 51 sentences in Romanian and 47 in Russian, in the Romanian book of tales by Ion Creangă “The Memories of My Boyhood” and its translations into English and Russian. The quantitative analysis and the number of contexts selected may indicate that the Russian version of the tale “Memories of my Boyhood” is less rich in affective meaning or otherworldly saying certain social situations that are emotionally charged in English and Romanian are neutral in Russian. But in order to draw a well-grounded conclusion, it is worthwhile providing examples.

E.g.: (1a) “*Well, well we’d lost master Vasile.*” (6, p. 18).

(1b) “*Ei, ei pe bădița Vasile l-am pierdut.*” (5, p. 20).

(1c) *Вот и лишились мы своего дяди Василе ...* (5, p.21).

The given instances show that the English utterance lost the tender addressing to *Master Vasile* expressed in Romanian and changed it from an affective attitude of the speaker into a respectful one. In the Russian translation the affective term *bădiță* is adapted to “дядя”, losing its emotional meaning, but as well showing kinship relation or closeness by means of lexeme “свой”. The use of interjection “ei, ei” at the beginning of the sentence expresses “sadness” and “regret” in Romanian and so standing for a negative feeling but representing an affective according to professor V. Shakhovskhy; while the English “well” appears to be a context dependent interjection that can render some thought, is used to conclude something or to attract one’s attention, and so not expressing a definite concept out of the context.

An important issue to be stated about the form of affective terms is the fact that English does not put into use affectives formed by affixation similar to Romanian or Russian, thus very often adjective “little” antecedes the denoted noun used connotatively. Quite common when expressing the meaning of [+Astonishment] towards someone’s wrong behavior we make use of an exclamation that addresses the Lord or the Heavens; this phenomenon being found cross-culturally in the analyzed

examples. However, the verbs that stand for the action of the given context are emotionally charged in the two translations.

E.g.: (2a) *Good Lord, David, what will you be up to next?* (6, p.29).

(2b) *Oiu, Doamne, Davide, cum nu te mai astâmperi ; de ce-ai scos băiatul din casă pe vremea asta?* (5, p.36).

(2c) *Ой, Боже мой, Давид, никак ты не образумишься ! Да можно ли было брать ребёнка в такую непогодь !* (5, p. 37)

Though the usage of affectives addressing the “Lord” seems not to be the norm or a rule in all the cases and the situations of [+Despair] and [+Hesitation] are noticed to be expressed differently cross-culturally, for instance:

(3a) *What in Heaven’s name was to be done?* (6, p.32).

(3b) *Ei, ei! Ce-i de făcut ?* (5, p.40).

(3c) *Вот тебе и раз ! Что же нам теперь делать ?* (5, p.41)

Frequent expressions to denote [+Pity] or [+Compassion] are the ones that contain lexeme “poor” and its equivalents in Romanian (“bietul”) and Russian (“бедный”) all of them being used connotatively, for example:

(4a) *He was not to blame, poor man, and as he himself used to say...* (6, p.30)

(4b) *Nu era vinovat bietul preot, și după cum spunea el ...* (5, p.36)

(4c) *Но, понятно, бедный поп не был виноват, и как он сам говорил...* (5, p.37)

Following this idea, we have noticed some other emotional contexts in which the English adjective “poor” accompanies various nouns (some being affective initially) in such a way intensifying the emotion of “pity” towards the addressee, for instance:

(5a) *Just look at the sores on them, poor darlings! The scab has eaten into them among those strangers, poor lambs!* (6, p.35)

(5b) *Încă ce rană-i pe dânșii sărmanii băieți! Cum i-a mâncat râia, prin străini, mititeii!* (5, p.44)

(5c) *Бедные мальчики, какие на них болячки! Как разъела их, сердечных, короста у чужих-то людей.* (5, p.45)

Or another context with reference to children when expressing [+Pity] and [+Admiration] in which adjective “poor” + a noun appears in the English sentence while a single word in its diminutive form is found in the authentic text in Romanian and in the Russian translation, for example:

(6a) *I did wonder why they’re so good, poor dear;* (6, p. 40)

(6b) *Mă miram eu, de ce-s și ei așa de cumiși mititeii ;* (5, p.54)

(6c) *А я еще удивилась в чего это у нас такие послушные деточки !* (5, p. 55)

Coming back to the idea that the addressing to the “Lord” has turned into an interjection and thus an affective denoting a concept we would like to mention the opposite in meaning lexeme, its antonym “devil” with reference of expressing an attitude to the bad behaviour of children while being angry or irritated, for instance: (7a) *Take that and behave yourself, you devil!* (6, p.40); while in Romanian and Russian this idea is expressed by associating the bad behaviour of children with the horse’s galloping, thus metaphorically: (7b) *Ei, taci, taci! Ajungă-ți de-amu herghelie!* (5, p.54); (7c) *Ну тише, тише хватит жеребята.* (5, p.55), and in the Russian translation as a tender expression “жеребята” which in its denominative meaning refers to the child of a horse which is pleasant and small.

Still other contexts illustrate apparently similar affectives cross-culturally with reference to children’s wrongdoings, for example:

(8a) *All the devilish tricks that come into their minds they put into practice.* (6, p.39)

(8b) *Câte drăcării le vin în cap, toate le fac.* (5, p.52)

(8c) *Какая бы чертовщина не взбрела им в голову обязательно сделают то что надумали.* (5, p.53)

Definitely English being an analytical language puts into application mostly appreciating adjectives formed from the noun “devil” that accompany nouns to render an affective attitude of the speaker toward the given situation or its participants while Romanian and Russian being synthetic languages with certain elements of analytic structure employ various derivatives from the root of lexeme “devil” to form emotive nouns or derived affectives.

The expression of “grief” and “sorrow” is verbalized in Romanian by the idiom “vai și amar de capul lui/ei” and often instead of using a long phrase; the speaker reduces it to interjection “vai” employed with the same meaning, for example:

(9a) *But woe to him who gives in too much thoughts!* (6, p.37)

(9b) *Însă vai de omul care se i-a pe gânduri!* (5, p.50)

The English translation in this case is done by means of using lexeme “woe”, a synonym of “grief” and “sadness”; a similar way of expressing the given concept is found in Russian, thus employing no affective, but employing an emotion term:

(9c) *Ho горе, тому кто чересчур много думает!* (5, p.51)

When expressing [+Anger] and [+Irritation] towards an object that causes this state, the speaker often uses affective vocabulary with initial emotional meaning, among these are such lexemes as “pughitale spurcate / rascals / негодники”; “strigoi / hobgoblin / ведьма”; “porcine / swine / поросёнок”; “duglișule / lazy boy / соня”; “coropcarule / tramp”; “coșogeme cobilizan / idle fellow / верзило”; “ușernic / idle wretch / бездельник.”

From the enumerated instances, we can state that the Romanian way of expressing “anger” is quite intense and stylistically colored, fact that is also highlighted by the equivalents carefully fitted into the English and Russian translations and so underlying the intense emotive character of a Romanian individual and correspondingly a rich colloquial vocabulary to render “anger” in Romanian by employing affective words, while in the English translation we have the contexts with emotive words used in their connotative meaning, some cases use affectives proper and still other instances include an appreciating adjective followed by a noun. In Russian, in some contexts, the affective is omitted totally as no equivalent was found (*coropcar/tramp*).

A quite curious example of an occasional affective word used by Ion Creangă as a joking creation “Dicționarul cuvintelor inexistente” addressed to the nephew translated by being associated with the “pig” or “piglet” in English and Russian:

(10b) *He, he! Vine-ai venit, nepurcele!* (5, p.62)

(10a) *Hi! Welcome young pig's chap!* (6, p.45)

(10c) *Ага, добро пожаловать внучок-поросёнок!* (5, p.63).

Other instances of expressing emotions in a differentiated way cross-culturally in this collection of tales and its translations are the way the children address their mother. Neither in Romanian, nor in English do we identify any emotional attitude of the speaker in the form of the word or the context as he uses the term “mamă” / “mother” correspondingly, while in the Russian translation this endearment term is adopted to the reality of Christianity and thus the diminutive form the term is used:

(11c) *Когда матушка наша, наработалась до упаду, ложилась...* (5, p.51)

Alongside the commented above context, we would like to continue with the situations in which the narrator expresses his “affection” towards aunt Mărioara:

(12a) *But how should I climb down when hell and destructions were down below at the foot of the tree?* (6, p.46)

(12b) *Ți Dar cum să te cobori, căci jos era prăpădenie!* (5, p.64).

The Russian variant used no affective just using lexeme “death”. The “affection” towards the aunt is continued in:

(13a) *That crazy aunt Mărioara rushed after me ...* (6, p.47)

(13b) *Și nebuna de mătușa Mărioara, după mine ...* (5, p.64)

(13c) *А эта сумасшедшая тетка Мэриора кидается за мной ...* (5, p.67).

As we notice in the above sentences, a qualifying adjective in its initial absolute form is used to denote the noun in all the three languages; very often positive affectives are employed for a pragmatic effect, a similar idea we encounter in the following examples:

(14a) *Are you selling that birdie, sonny?* (6, p.52)

(14b) *De vânzare e găinușa ceea... măi băiete?* (5, p.72)

(14c) *Эй, мальчуган, продаешь свою курочку?* (5, p.75)

It is worth while mentioning that (14a) is an example of a morphologically coined affective found in the English language similar to many addressing words as “sweetie” and other endearment terms like baby, honey, love, etc., a phenomenon not so often present in English as highlighted before.

In the context of the story of the Armenian cuckoo we would like to introduce the words of Ionică addressed to the bird when he was trying to get it out of the hole and thus expressing satisfaction for his action:

(15b) *Taci, leliță, că te-am cătușit eu.* (5, p.70)

(15a) *Sit still my pretty, for I've got you at last; ...* (6, p.50)

(15c) *Ага голубчик попался – говорю я, очень довольный.* (5, p.71)

Besides the endearment terms used here these instances are interesting examples to be analyzed from gender point of view as the noun denoting the “bird” is of different gender in all the three languages under analysis; being called “a young woman” in Romanian, in a diminutive form, used ironically and being named as a masculine creature in Russian, also in an ironic way; the English variant also expressed ironically and affectively but not stating the gender.

Having studied the linguistic ways of rendering various affective states expressed by the characters of the tales “Memories of my Boyhood” by Ion Creangă and their cross-cultural equivalents we can conclude that the source text is the one most rich in using culturally specific affective vocabulary among which are the interjections, endearment terms, affective lexemes used denotatively and words employed connotatively.

The authentic Romanian text was adapted to the linguistic reality of the English and Russian linguistic pictures by using the existing equivalents or by omitting the affective context in the target text as the sociolinguistic reality is different in it. We also noticed cases of reverse linguistic context: no emotive meaning in the authentic text and acquired affective meaning in the target text. As the role of intercultural communication by means of translation is to adapt one linguistic reality to another and as well to preserve the initial denominative meaning.

The functional semantic meaning of the emotive lexicon covers a larger area of research as it is culturally specific on the one hand and creative on the other hand placing the reader in two realities: the familiar associations of the emotive reality associated with certain expressions that give the subjective experience an objective character and the personalized or linguistic contexts created by the author of the text to associate with the existing socially emotive situations by means of nonce words. Thus, in this sense we agree with professor V. Shakhovschi who claims that the emotions are always new while the linguistic arsenal does not change so quickly and the role of the speaker or writer is to contribute to the new meaning with new expressions that would be the objective reality of the given subjective concept.

### **Bibliographic references :**

1. BENDAREK, Monica (2008), *Emotion Talk across Corpora*. Sydney: Sydney [online] [https://www.academia.edu/579143/\\_2008\\_Emotion\\_Talk\\_Across\\_Corpora\\_Book\\_?email\\_work\\_card=reading-histor](https://www.academia.edu/579143/_2008_Emotion_Talk_Across_Corpora_Book_?email_work_card=reading-histor)
2. LIFARI, Viorica (2020), *Conceptul afectivității în limbile engleză, română și rusă: Monografie*. Chișinău: CEP USM

3. PAVLENCO, Aneta (2008), *Emotion and Emotion-laden Words in the Bilingual Lexicon*. *Bilingualism: Language and Cognition* 11 (2), C 2008, Cambridge University Press, p. 147–164
4. ШАХОВСКИЙ, Виктор (2008), *Лингвистическая теория эмоций: Монография*. Москва: Гнозис
5. CREANGĂ, Ion (2010), *Amintiri din copilărie, Воспоминания детства*. Chișinău: Editura Continental Group
6. CREANGĂ, Ion (1978) *The Memories of My Boyhood, Stories and Tales*. “Minerva” Publishing House: Bucharest. Translated by Ana Cartianu and R.C. Johnston.



## LE RÔLE DES COLLOCATIONS DÉSIGNANT *L'ARGENT* DANS LE SYSTÈME PHRASÉOLOGIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE ET ROUMAINE

CZU: 81`373=133.1=135.1

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7615224](https://doi.org/10.5281/zenodo.7615224)

Angela GRADINARU

ORCID 0000-0001-5225-6583

Université d'État de Moldova

*The present article represents the study of collocations (common lexical combinations) that designate the subject of money and its role in the French and Romanian phraseological system. The collocation is a lexico-semantic combination composed of two or more words which is typical of a particular language and has a high degree of being used in spoken language. The combination of words should be accepted from the morpho-lexical, semantic and pragmatic point of view. Collocations were studied from the formal, semantic and pragmatic point of view. It was demonstrated that words unveil their meanings just when they are viewed in lexical combinations. The investigation of the phenomenon of phraseology in a new linguistic acceptance is conditioned by the fact that in the process of communication different new collocations are often used on purpose, in order to create different effects and to impress the recipient of the message. Thus, the paper represents a contribution to the enrichment of both the current and special language.*

**Keywords:** formal aspect, pragmatic analysis, collocation, phraseology, binary combination, free word combination, fixed expression, semantic relation, phraseological unit.

**Mots-clés:** aspect formel, analyse pragmatique, collocation, phraséologie, combinaison binaire, combinaison libre de mots, expression fixe, relation sémantique, unité phraséologique.

Les collocations lexicales, définies comme des associations lexicales privilégiées et sémantiquement compositionnelles constituent une notion essentielle dans les approches contemporaines de la phraséologie. Les collocations sont importantes tant en langue générale qu'en langue spécialisée. Les collocations appartiennent bien au système de la langue, en tant que groupements usuels, syntaxiquement et sémantiquement contraints, mais leur développement change avec l'usage. Elles sont soumises à des contraintes sociolinguistiques de registre de langue: familier et soutenu. Les phénomènes collocationnels correspondent à des syntagmes semi-figés, se situant sur un continuum qui part du syntagme libre et qui va jusqu'au syntagme figé (Dubreil, 2008). Cecilia Căpățînă classifie les collocations en deux groupes: des groupements de mots fixes et des groupements de mots libres (Căpățînă, 2005, p.54). La première série, les syntagmes fixes englobent les locutions, les mots composés, les expressions, les clichés linguistiques, les proverbes, les maximes, ça veut dire tous les groupements de mots qui perdent leur autonomie lexico-grammaticale. Dans la catégorie des syntagmes libres entrent les combinaisons syntaxiques dans lesquelles les mots gardent leur autonomie lexico-grammaticale, se combinent d'après les règles syntaxiques, admettent les transformations morphosyntaxiques et les commutations avec les termes similaires. Dans les collocations libres, les locuteurs manifestent certaines préférences combinatoires des mots, qui paraissent attendre leur combinaison au moment de la parole. Il faut mentionner que la plupart de mots acquièrent un certain sens et une certaine forme grâce aux termes voisins. Jean Dubois dans le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* estime que le terme de collocation (latin *cum* + *locare*, placer avec) désigne une situation de voisinage. On appelle collocation l'association

habituelle d'un morphème lexical avec d'autres au sein de l'énoncé, abstraction faite des relations grammaticales existant entre ces morphèmes (Dubois, 1994, p.94).

Selon Legallois Dominique les collocations sont « des combinaisons de deux lexèmes exactes (ayant comme catégorie: nom, verbe, adjectif ou adverbe), réalisant deux concepts où le choix de l'un dépend de (ou est restreint par) l'autre » (Legallois, 2012, p.33). Le linguiste Gheorghe Colțun distingue dans la collocation la présence d'un collocateur et d'un ou plusieurs collocataires, liés par une affinité de nature notionnelle. Les collocateurs sont, généralement, des prédicats nominaux empruntés au lexique courant, et les collocataires, des adjectifs, des composés ou des extensions nominales d'ordre technique exigeant des connaissances sur le sujet traité (Colțun, 2000, p.21). Agnès Tutin et Francis Grossmann dans l'ouvrage « *Collocations régulières et irrégulières: esquisse de typologie du phénomène collocatif* » affirment qu'une collocation est « une occurrence lexicale privilégiée de deux éléments linguistiques entretenant une relation syntaxique » (Tutin, Grossmann, 2002, p.9). Ils définissent la collocation en tant qu'une « association d'une lexie (mot simple ou phrasème) L et d'un constituant C (généralement une lexie, mais parfois un syntagme, par exemple *à couper au couteau* dans un *brouillard à couper au couteau*) entretenant une relation syntaxique telle que: C (le collocatif) est sélectionné en production pour exprimer un sens donné en cooccurrence avec L (la base); le sens de L est habituel » (Tutin, Grossmann, 2002, p.12).

Les collocations sont des associations privilégiées de quelques mots ou termes reliés par une structure syntaxique et dont les affinités syntagmatiques se concrétisent par une certaine récurrence en discours (Laurens, 1999, p.45). Ceci revient à dire que les collocations sont des groupements préférentiels engendrés par des affinités de nature sémantique et figés sur l'axe syntagmatique. Tous les travaux portant sur les collocations démontrent l'importance que revêt ce phénomène au sein de la langue et qui est encore loin d'être bien défini, tant il est difficile de faire le partage entre les différents types de suites figées présentes dans le système linguistique. Ainsi, au niveau formel, il s'agit de mots placés les uns à côté des autres, constitués selon un statut distinct, formant une unité polylexicale figée par un emploi réitéré, ce qui les égale au reste des éléments phraséologiques. La différence principale entre une unité phraséologique et une collocation tient à ce que l'association habituelle qui caractérise les collocations ne s'accompagne pas d'une opacification. Le sens compositionnel reste la somme des sens des constituants. Leur figement syntaxique est également moins grand: alors que les expressions idiomatiques restent des blocs peu séparables, les collocations peuvent tout à fait être discontinues. Les groupements de mots qui sont fréquemment utilisés par les locuteurs dans une langue sont nommés des collocations.

Toutefois, malgré la reconnaissance généralisée de la place qu'occupent les collocations dans le système phraséologique d'une langue, maintes questions sont posées pour délimiter le domaine de la phraséologie. C'est pourquoi, il est nécessaire de procéder à l'analyse des traits formels, sémantiques et pragmatiques qui peuvent caractériser les unités collocationnelles.

Le caractère polylexical généralement admis des collocations implique que la structure d'une unité collocationnelle comporte au moins deux constituants et que son niveau dans la phrase est celui d'intégrant. Cependant, il convient de réviser cette limite inférieure dans une théorie de l'énonciation, car si l'on admet qu'un seul terme peut former à lui seul un énoncé, comme l'indique Eugène Coșeriu, dans certaines situations autorisent l'emploi de collocations réduites à un unique élément (*apud* Colțun, 2000). Si l'on analyse l'expression, *jeter l'argent par les fenêtres = dépenser l'argent*, il s'agit d'une unité pouvant intégrer une phrase en tant qu'élément structurel et fonctionnel. Toutefois, les expressions figées ne le sont pas uniquement en vertu de la stabilisation formelle et sémantique de leurs constituants. Elles le sont également en fonction de la pragmatique du discours qui exerce une double influence sur les énoncés: celle de les figer et de les défiger. La composante lexicale d'une collocation est, donc, dépendante de la situation discursive, orale ou écrite.

Dans la langue, le problème posé par la taille d'une collocation est particulièrement difficile à résoudre. En effet, il n'est pas toujours aisé de déterminer s'il s'agit d'une expression stable, par le manque de lexicalisation suffisante.

Les mots placés en co-occurrence dans une suite figée entrent en relation au moyen d'une syntaxe. En effet, la constatation de la polylexicalité des expressions, surtout les constructions *nom + nom* ou *nom + adjectif*, soulève la question de la composition des noms. Faut-il considérer l'ensemble de ces combinaisons comme des collocations ou bien les distinguer des noms composés, comme le conseille Gheorghe Colțun. L'argument employé par l'auteur pour départager l'ensemble des collocations et celui des noms composés est le haut degré de figement de ces derniers dans des constructions telles que: *adj. + nom*, ou bien *nom + nom*. Cependant, la différence entre les collocations de nature nominale et les noms composés n'est pas facile à déterminer.

Les collocations sont généralement classifiables en catégories selon la nature des liens syntaxiques des formatifs. D'après la nature syntaxique des éléments compositionnels de la collocation, on distingue des collocations grammaticales et des collocations lexicales. Les collocations grammaticales sont composées d'un mot de base qui est suivi d'une préposition ou une autre structure grammaticale telle qu'une subordonnée ou un infinitif (*courir après l'argent; faire argent de tout; en être pour son argent; monnaie alignée sur le dollar*), tandis que les collocations lexicales sont dépourvues des prépositions, des subordonnées et des infinitifs (*dilapider l'argent; dévaluer la monnaie; battre la monnaie; coupe budgétaire; équilibre budgétaire; excédent budgétaire; restriction budgétaire; acheter comptant; équilibre financier*).

En analysant la structure morphosyntaxique des combinaisons de mots, on distingue les collocations suivantes:

#### Collocations verbales :

**verbe+nom:** *faire fortune - a face bani; battre la déche - a nu avea nici un ban; être à la comédie - a fi fără un bănuț; déplumer la dinde - a îmbogăți pe seama altora; prêter de l'argent - a împrumuta bani; faire sa pelote - a face bani; semer l'argent - a arunca banii în vânt; avoir de l'argent - a avea bani; blanchir l'argent - a spăla banii; planquer l'argent - a ascunde banii; convoier l'argent - a transporta banii; drainer l'argent - scurgere de bani; rapporter de l'argent - a face bani; récupérer de l'argent - a recupera banii; retirer de l'argent - a retrage banii; soutirer de l'argent - a sustrage bani; extorquer de l'argent - a extorca bani.*

**verbe+adjectif/adverbe:** *rester à sec - a ramâne gol / fără bani; mettre à côté - a pune de o parte.*

**verbe + préposition +nom:** *rouler sur l'or - a se culca pe bani, a fi bogat.*

**verbe+ préposition + numéral:** *acheter qqch. à trois francs six sous - a cumpăra ceva de trei lei; on n'en donnerait pas deux sous - n-ai da doi bani pe el; avoir/gagner/dépenser des milles et des cents - a avea/a câștiga/a cheltui sume mari de bani; regarder à deux sous - a se pune pentru un gologan, a fi zgârcit; manger ses quatre sous (fam.) - a mânca puținul cel are.*

#### Collocations nominales :

**nom+préposition +nom :** *sou à sou - ban la ban trage; course à l'argent - goana după bani.*

**nom+complément de nom :** *billet de banque - bani de hârtie, bancnote; argent de poche - bani de cheltuială (de buzunar); monnaie d'or/ d'argent - bani din aur /argint; somme d'argent - sumă de bani; manque d'argent - lipsă de bani; extorquer de l'argent - a stoarce bani; redressement de la monnaie - redresarea monedei; appréciation de la monnaie - aprecierea monedei.*

**nom+infinitif :** *somme à recouvrir - bani de încasat; argent à revendre - bani în circulație.*

**nom+adjectif :** *espèces sonnantes - bani din metal; argent monnayé - bani băuți; argent comptant - bani gheață, cheși; argent mignon - bani de buzunar; argent liquide - bani gheață; argent frais - ban nou la trezorerie, argent facile - bani câștigați ușor; argent frais - bani noi; apport budgétaire - contribuție la buget; austérité budgétaire - austeritate bugetară; assainissement budgétaire - consolidarea fiscală; contrainte budgétaire - constrângere bugetară.*

**nom + nom:** *papier-monnaie - bani de hârtie*

### Collocations adjectivales :

**adjectif +nom** : *fausse monnaie - bani falși; avide d'argent - lacom de bani ; sale argent - bani murdari (proveniți din trafic) ; âpre à l'argent – dornic de bani, démuni d'argent – lipsit de bani.*

### Collocations adverbiales :

**adverbe +adjectif** : *mal payé - rău plătit*

### Collocations prépositives :

**préposition +nom** : *sans bourse - fără bani*

On peut identifier souvent des équivalences formelles (une structure similaire) entre les collocations françaises et roumaines :

*Argent (nom) de* (préposition) *poche* (nom) (fr.) □ *bani* (nom) *de* (préposition) *buzunar* (nom) (ro.)

*Faire* (verbe) *fortune* (nom) (fr.) □ *a face* (verbe) *avere* (nom) (ro.)

*Âpre* (adjectif) *au* (préposition) *gain* (nom) (fr.) □ *hrăpăreț/lacom* (adjectif) *de* (préposition) *bani* (nom) (ro.)

*Mal* (adverbe) *payé* (adjectif) (fr.) □ *rău* (adverbe) *plătit* (adjectif) (ro.)

*Jeter* (verbe) *l'argent* (nom) *par* (préposition) *la fenêtre* (nom) (fr.) □ *a arunca* (verbe) *banii* (nom) *pe* (préposition) *fereastră* (nom) (ro.).

En analysant les collocations, on en déduit l'idée qu'en roumain il y a une tendance à utiliser le pluriel des locutions : *bani gheață ; bani de buzunar ; bani murdari ; bani la ciorap*. En français, au contraire, on utilise le singulier. Le mot « *argent* » dans les collocations *argent de poche ; argent mignon ; écosser l'argent ; argent pour les menus plaisirs ; faire valser l'argent* est au singulier, alors que le pluriel a été utilisé jusqu'au XVII<sup>ème</sup> siècle.

La structure des collocations ou co-occurents, se caractérise par la coapparition des formatifs, point commun qui les rattache aux autres éléments de la phraséologie. La combinaison des éléments sélectionnés se fige en vertu d'un emploi réitéré et d'un sémantisme particulier. Les collocations, générales OU terminologiques, possèdent donc des limites syntaxiques repérables, d'une part, sur l'axe syntagmatique non pas tant par le nombre de leurs formatifs que par le rapport hiérarchisé établi entre les termes, puisqu'il y a présence d'un mot-pivot et de termes adjacents ; d'autre part, sur l'axe paradigmatique par la possibilité d'effacement ou de substitution. Les collocations se composent d'une base et d'un collocatif (le nombre limité de mots qui peuvent se combiner avec la base pour exprimer une certaine idée).

La reconnaissance d'une collocation au sein de la langue se fait également au moyen d'une identification qui suit des critères sémantiques. En effet, Gheorghe Colțun estime que la fixation sémantique d'une collocation sur l'axe synchronique ou diachronique contribue aussi à son repérage (Colțun, 2000, p.21). En tant qu'unités partiellement ou totalement compositionnelles, les collocations, générales et terminologiques, se distinguent des autres unités phraséologiques par leur comportement en langue. Cependant, l'aspect sémantique représentant pour beaucoup de spécialistes la pierre de touche de leur identification.

Le rôle sémantique des formatifs est de nature cognitive d'une part et argumentative d'autre part, comme le prouve l'aspect pragmatique qui va être étudié plus loin. La combinaison qui en résulte est donc partiellement compositionnelle. Les formatifs sont liés par une affinité, dite idiomatique, le côté idiomatique de la collocation n'apparaissant qu'avec la présence du collocatif. Cette restriction sémantique et combinatoire relève, en fait, de la théorie de la solidarité sémantique des termes mis en coapparition, établie par Eugène Coșeriu en 1977. Cette théorie met en place un rapport de détermination sémantique entre deux lexèmes, l'un impliquant la présence de l'autre dans un sens unilatéral. Cependant, cette théorie n'arrive pas à expliquer tous les phénomènes dans la formation des collocations.



Il est habituel, dans les études de phraséologie, de mettre en évidence le caractère rigide du figement; il est beaucoup plus rare, en revanche, qu'on éclaire le côté normal, dans le premier sens du mot: qui est conforme à la norme de ces expressions. Comme les synonymes lexicaux, les synonymes phraséologiques peuvent traduire les divers aspects de la même notion ou des notions rapprochées. Parmi les unités phraséologiques synonymes sont à distinguer les variantes synonymes de la même unité fondées sur les mêmes images ou sur des images très rapprochées et les unités phraséologiques proprement dites basées sur des images différentes se distinguant nettement par leur lexique. On doit distinguer parmi les variantes synonymes : 1. Les variantes synonymes à composant nominal différent : *avoir du fric plein les poches / avoir de l'argent plein les poches*. Comme on le voit, les composants nominaux appartiennent à la même sphère sémantique. 2. Les variantes synonymes à un composant verbal différent : *chanter (crier, pleurer) misère*. 3. Les variantes synonymes à différenciations grammaticales. Basées sur le même lexique, les variantes synonymes différent : a) par l'emploi du déterminatif (article) : *prendre de l'argent (son argent)*; b) par le nombre du substantif: *être sans le sou (les sous)*; c) par l'emploi des prépositions: *être en dèche (en déchéance, dans la dèche)*; d) par l'emploi de la négation: *l'argent n'est pas (plus) sur le point*. Parfois les unités phraséologiques proprement dites ainsi que les variantes synonymes se distinguent par leur valeur stylistique: *adorer le veau d'or* (langue littéraire), *être aux as* (populaire), *remuer (ramasser) l'argent à la pelle* (ironique) (Lopatnicova, Movchovitch, 1982, p.136).

Il n'est pas rare que des locutions d'origine totalement différente aboutissent à une même signification et puissent par conséquence devenir interchangeables en discours : 1. *Être cousu d'or / 2. Avoir du bien au soleil* - sont référentiellement synonymes, puisqu'elles signifient toutes les deux « la richesse ». 1. *Faire son beurre / 2. Se remplir les poches* signifient « gagner beaucoup d'argent ». Donc, *faire son beurre* est synonyme de *se remplir les poches*. Des expressions synonymes se situent parfois à des niveaux de langue différents. L'antonymie des expressions se fonde généralement sur des oppositions antonymiques de leurs composants. Les expressions antonymiques : *rouler sur l'or* qui signifie « être riche » et *tirer le diable par la queue* qui signifie « être pauvre », donc ces expressions sont diamétralement opposées et expriment le contraire. L'antonymie des locutions syntagmatiques à noyau verbal se réalise souvent par la mise en opposition de deux verbes supports : *jeter l'argent / prendre l'argent*. La richesse lexicale et la typologie des unités ont permis de focaliser l'attention sur l'étude des collocations désignant le thème de *l'argent* d'après le critère sémantique : richesse /pauvreté ; profit/misère ; parcimonie/gaspillage ; couteux/bon marché, etc. Par exemple :

Richesse	Pauvreté
<p>1. <i>Fils à papa</i> = fils qui profite de la situation financière de son père ; 2. <i>Avoir des foin dans ses bottes</i> = avoir beaucoup d'argent ; 3. <i>Le gauche caviar</i> = des gens riches qui apprécient le luxe ; 4. <i>Avoir du bien au soleil</i> = être riche ; 6. <i>Être cousu d'or / 5. Plein aux as / 6. Avoir du fric plein les poches (fam.)</i> = être très riche ; 7. <i>Rouler sur l'or</i> = être riche ; 10. <i>Riche comme Crésus (rois célèbre pour sa richesse au VI<sup>e</sup> avant J.C.)</i> = extrêmement riche ; 11. <i>Avoir la bourse ronde</i> ; 12. <i>Avoir la bourse bien garnie</i> ; 13. <i>Faire son beurre</i> ; 14. <i>Grappiller de droite et de gauche</i> ; 15. <i>Faire sa pelote</i> ; 16. <i>Se remplir les poches</i>.</p> <p>RO : <i>A fi plin de bani, a răni banii cu lopata, fecior de bani gata, a se culca pe bani, a se juca cu banii, a fi dobă de bani, a fi stup de bani, a fi doldora</i></p>	<p>1. <i>Être fauché comme les blés</i> = être sans argent ; 2. <i>Être à la côte</i> = ne pas avoir de l'argent ; 3. <i>Être criblé de dettes</i> = être sans argent ; 4. <i>Être sur la paille</i> = ne plus avoir d'argent ; 5. <i>Ne pas avoir un rond (fam.)</i> = ne pas avoir d'argent ; 6. <i>Être sans le sou</i> = ne pas avoir de l'argent ; 7. <i>Être à sec</i> = ne plus avoir d'argent ; 8. <i>Faire la manche</i> = mendier ; 9. <i>Avoir la bourse plate</i> ; 10. <i>avoir la bourse légère</i> ; 11. <i>Avoir des embarras d'argent</i> ; 12. <i>N'avoir ni sou ni maille</i> ; 13. <i>Être à court d'argent</i> ; 14. <i>Ne pas être argenté</i>. 15. <i>N'avoir pas (plus)un radis</i>.</p> <p>RO : <i>A fi plin de bani ca broasca de pâr, a nu avea nici un sfaņ, a nu avea nici un ban la suflet, a nu avea nici o para chioară/ frântă, a-i bate vântul prin buzunare, a fi sărac lipit pământului</i>.</p>



<p><i>de bani, a strânge banii la ciorap, a înnota în aur/bani.</i></p>	
<p style="text-align: center;"><b>Profit</b></p> <p>1. <i>Faire bouillir la marmite</i> = apporter de l'argent dans la famille ; 2. <i>Mettre du beurre dans les épinards</i> = améliorer les conditions, gagner un peu plus d'argent ; 3. <i>Faire ses choux gras de quelque chose</i> = faire son profit de qqch; 4. <i>Faire son beurre</i> = faire du profit ; 5. <i>Se remplir les poches</i> = amasser beaucoup d'argent ; 6. <i>Déplumer la dinde</i> ; 7. <i>Faire argent de tout</i> ; 8. <i>Avoir/gagner/ des milles et des cents</i>; 9. <i>Faire profit</i> ; 10. <i>Mettre à/tirer profit</i>.</p> <p><i>RO : A ușura pe cineva de bani, ai lua cuiwa și cenușa din vatră, fă-te frate cu dracul până treci puntea, a spăla pe cineva de bani, a lăsa pe cineva la papuci.</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Misère</b></p> <p>1. <i>En être de sa poche</i> = devoir payer qqch.que l'on ne devait pas payer ; 2. <i>Laisser (perdre) des plumes</i> = perdre de l'argent dans une affaire ; 3. <i>Se serrer (se mettre) la ceinture (faire ceinture)</i> = se priver de faire qqch; 4. <i>Gratter (racler) les fonds de tiroir</i> = prendre tout l'argent disponible jusqu'au dernier centime ; 5. <i>Couper les vivres de qqn.</i>= arrêter de lui donner de l'argent pour vivre ; 6. <i>Un salaire de famine (misère)</i>= très petit salaire ; 7. <i>Traîner la savate</i> = vivre très pauvrement ; 8. <i>Tirer la langue</i>=avoir des grosses difficultés financières ; 9. <i>C'est une période de vaches maigres</i> = une période de pauvreté ; 10. <i>Prendre une culotte</i> = avoir une perte d'argent importante au jeu ; 11. <i>Boire (prendre) un bouillon (fam.)</i>= perdre d'argent (spéculation) ; 12. <i>Un chèque en bois</i>= un chèque sans provision ; 13. <i>Mettre qqch. au clou</i> = mettre en gorge ; 14. <i>Retirer (ôter) le pain de la bouche de qqn.</i>= le priver du nécessaire ; 15. <i>Saigner quelqu'un à blanc</i> = soutirer à qqn. tout ce qu'il a ; 16. <i>Anser devant le buffet</i> ; 17. <i>Manger de la vache enragée</i> ; 18. <i>Avoir l'estomac aux talons</i> ; 19. <i>Se brosser le ventre</i> ; 20. <i>Dîner par cœur</i> ; 21. <i>Bouffer les briques</i> ; 22. <i>Bouder contre son ventre</i> ; 23. <i>Dîner avec les chevaux de bois.</i> 24. <i>Loger le diable dans sa bourse.</i></p> <p><i>RO : A nu avea nici cenușă în vatră, a-l ține pe dracul de coadă, a fi cu coatele goale, a fi gol pușcă.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Parcimonie</b></p> <p>1. <i>Joindre les deux bouts</i> = équilibrer son budget ; 2. <i>Le nerf de la guerre</i> = l'argent comme élément principal d'un conflit ; 3. <i>Tirer les cordons de la bourse</i> = contrôler l'argent ; 4. <i>Relever les compteurs</i> = contrôler le capital ; 5. <i>Mettre de côté</i> = économiser ; 6. <i>Un bas de laine</i> = les économies ; 7. <i>Des économies de bouts de chandelle</i> = de tout petites économies ; 8. <i>Ne pas regarder à la dépense</i> ; 9. <i>Être bon prince</i> ; 10. <i>Avoir le cœur sur la main.</i> 11. <i>Mettre de l'argent à gauche</i> ; 12. <i>se serrer la ceinture</i> ; 13. <i>se serrer le ventre.</i></p> <p><i>RO : A pune ban la ban, a strânge banii la ciorap, a strânge bani albi pentru zile negre, a tremura pentru un ban.</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Gaspillage</b></p> <p>1. <i>Sans bourse délier</i> = sans dépenser ; 2. <i>Faire qqch aux frais de la princesse</i> = aux frais de la collectivité ; 3. <i>Se payer le luxe de faire qqch</i>=faire une dépense exceptionnelle ; 4. <i>Ce n'est du luxe</i> = c'est une chose nécessaire non superflue (ironique) ; 5. <i>Payer rubis sur l'ongle</i> = payer d'un coup la totalité de la somme due ; 6. <i>Payer en monnaie de singe</i>= en fausse monnaie ; 7. <i>Jeter l'argent par la fenêtre</i>= être dépensier ; 8. <i>Mener grand train</i>= avoir une vie luxueuse ; 9. <i>Faire un grand tralala (fam)</i>= faire qqch de cher, impressionnant ; 10. <i>Un panier percé</i>=qqn qui dépense trop d'argent ; 11. <i>Brûler la chandelle par les deux bouts</i>= gaspiller son argent ; 12. <i>Une croqueuse de diamants</i>= femme qui dilapide la fortune de ses amants ; 13. <i>Manger son blé en</i></p>

	<p><i>herbe</i>= dépenser le capital. 14. <i>Avoir l'argent facile</i> ; 15. <i>Avoir le gousset percé</i> ; 16. <i>Paumer le fric</i> ; 17. <i>fusiller de l'argent</i>.</p> <p><i>RO</i> : a arunca banii pe fereastra/ în vânt, a fi cu mâna în punga, a dezlega/deznoda punga, a desface baierile pungii, a intra la cheltuială, a mânca banii cu lingura, a spânzura banii, a cheltui banii cu nemiluita, a cheltui în stânga și în dreapta, a toca banii.</p>
<p><b>Couteux</b></p> <p>1. <i>Coûter bonbon</i> = coûter cher ; 2. <i>Le coup de fusil (de barre, de bambou)</i> = addition très élevée ; 3. <i>Coûter la peau des fesses (pop)</i>= coûter très cher ; 4. <i>Coûter les yeux de la tête</i>= coûter extrêmement cher.</p>	<p><b>Gratuit, bon marché</b></p> <p>1. <i>Faire (avoir) qqch à l'œil</i> = faire (avoir) qqch gratuitement ; 2. <i>Ça ne mange pas du pain (fam)</i> = ça ne coûte rien ; 3. <i>Pour une bouchée de pain</i> = pour très peu d'argent ; 4. <i>Trois francs, six sous</i> = une somme minimale.</p>
<p><b>S'endetter</b>: 1. <i>Manger son blé en herbe</i>; 2. <i>Avoir des ardoises partout</i>. <i>RO</i> : A fi dator.</p> <p><b>Avarice</b>: 1. <b>Pleurer le pain qu'on mange</b>; 2. <b>Tondre sur un œuf</b>; 3. <b>Vivre petitement</b>; 4. <b>Regarder à la dépense</b>; 5. <b>Être rat</b>; 6. <b>Être dur à la détente</b>; 7. <b>Avoir des écus moisis</b>; 8. <b>Crier famine sur un tas de blé</b>.</p> <p><i>RO</i> : A mânca de sub unghii.</p> <p><b>Disposer l'argent</b> : 1. <i>Tenir les cordons de la bourse</i> ; 2. <i>Ouvrir sa bourse</i>.</p> <p><b>Sacrifices d'argent</b> : 1. <i>Se saigner aux quatre veines</i>.</p>	<p><b>Acquitter les dettes</b>: 1. <i>Boucher un trou</i>.</p> <p><b>Perte d'argent</b>: 1. <i>Boire un bouillon</i>; 2. <i>Faire la culbute</i>.</p> <p><b>Voler l'argent</b>: 1. <i>Lever le pied</i>; 2. <i>Faire un trou à la lune</i>; 3. <i>Manger la grenouille</i>.</p> <p><b>Partir sans payer</b>: 1. <i>Planter un drapeau</i>; 2. <i>Payer en chats et en rats</i>; 3. <i>Payer à l'œil</i>; 4. <i>Payer de mots</i>.</p> <p><b>Se priver</b> : 1. <i>Prendre sur sa bouche</i> ; 2. <i>Se l'accrocher</i>; 3. <i>Faire tintin</i>; 4. <i>Se mettre la ceinture</i>.</p> <p><b>Se laisser avoir</b> : 1. <i>Payer les violons</i>; 2. <i>Payer les pots cassés</i>.</p>

D'après l'analyse sémantique des combinaisons citées ci-dessus, on arrive à la conclusion que dans la langue existe deux groupes de combinaisons : figées et non figées. Dans les combinaisons figées les mots qui composent la combinaison perdent leur sens individuel à la faveur d'un sens unique de l'expression, qui est dans la plupart de cas un sens figuré, mais pas toujours. Par exemple, dans la collocation *faire son beurre*, le sens littéral des mots composants disparaît et la collocation signifie *faire du profit*. Quant aux combinaisons libres, le sens de ces combinaisons découle des sens des mots qui composent la combinaison, ça veut dire du sens compositionnel. Par exemple, les collocations (les combinaisons libres) *gagner de l'argent*, *encaisser l'argent*, *extorquer de l'argent*, *gaspiller l'argent*, *ramasser de l'argent*, *rapporter de l'argent*, *rassembler de l'argent*, *recupérer l'argent*, *retirer l'argent*, *soutirer l'argent* n'ont pas un sens figuré, la signification de ces collocations dérivent des sens des éléments compositionnels. Si on connaît les sens des mots qui composent une collocation, alors il n'est pas difficile de comprendre la signification de toute la combinaison de mots. Par conséquent, il y a des linguistes qui considèrent que la collocation est un cas intermédiaire entre l'expression idiomatique et l'association libre, parce que « chacun des éléments de la collocation garde un sens individuel, même si le sens d'un élément est limité par celui de l'autre » (Roberts, 1996, p.182).

Les constructions analysées se caractérisent par un certain degré de collocabilité et possèdent une fonction pragmatique, tout en conservant les traces d'un comportement syntaxique régulier. Par conséquence, les critères syntaxiques ou purement sémantiques ne suffisent donc pas à obtenir une bonne interprétation: celle-ci gagne en qualité grâce à l'introduction d'information d'ordre pragmatique et notamment de celles qui spécifient la nature de l'acte de langage réalisé par chaque

phraséologisme pragmatique. Le niveau pragmatique, et plus concrètement la norme langagière, accepte certaines combinaisons de mots et en exclut d'autres. Le niveau pragmatique est donc à l'origine des possibilités distributionnelles des mots. L'analyse des collocations du point de vue pragmatique a pour objectif de déterminer comment un phraséologisme désignant l'argent fonctionne dans un contexte, et d'observer si l'énoncé complet évoque le même sens pragmatique, la même intention communicative que le sens dénotatif des expressions évoqué dans les dictionnaires.

Les unités collocationnelles sont assez fréquemment employées non seulement dans le langage parlé et le langage spécialisé, mais également dans les œuvres littéraires. Présentes dans de nombreux romans, pièces, essais, revues, journaux, magazines, elles servent à montrer qu'elles restent encore en usage et illustrent le style de l'auteur. Il est évident que les écrivains auraient pu exprimer les mêmes idées autrement, mais ils recourent à l'emploi des combinaisons avec une intention bien évidente de montrer que leurs personnages parlent comme tout le monde, vu que l'emploi des locutions est une des caractéristiques de la langue parlée, familière et celle populaire. Parmi les combinaisons les plus usuelles qu'on a trouvées dans les textes analysés, on peut citer des expressions avec le mot **argent** qui expriment : la pitié, l'ironie, le sarcasme, l'admiration, la vanité et le reproche.

### LA PITIE

<p><b>FR: a) Sans sou ni maille:</b> ne pas avoir d'argent, ne rien posséder. Ex: «<i>J'ai vu mourir un père dans un grenier, sans sou ni maille, abandonné par deux filles auxquelles il avait donné quarante mille livres de rente!</i>» (Honoré de Balzac, <i>Le colonel Chabert</i>, p.141-142)</p> <p><b>b) Être gueux comme un rat d'église:</b> une personne très pauvre. Ex: «<i>tu sais, mon chou, que je n'ai plus rien, je suis gueux comme un rat d'église.</i>» (Honoré de Balzac, <i>La vieille fille</i>, p.36)</p> <p><b>c) Être à la côte:</b> ne pas avoir d'argent, vivre dans la pauvreté. Ex: «<i>Et eux s'imaginent tellement que la bourgeoisie le sait qu'ils affectent une simplicité en ce qui les concerne, un dénigrement pour leurs amis particulièrement « à la côte », qui achève le malentendu.</i>» (Marcel Proust, <i>A la recherche du temps perdu</i>, p.394)</p> <p><b>d) Fauché comme les blés:</b> être dans une situation financière mauvaise, avoir peu d'argent. Ex: «<i>Sa mère vient de mourir et il n'a pas de quoi l'enterrer, il est fauché comme les blés.</i>» (Dictionnaire ABC de la langue française)</p>	<p><b>RO: a) A-i ieși cuiva părul prin cușmă (reg.):</b> a fi foarte sărac. Ex: „<i>Cum am zice, mai mult risipea decât se îndestula pe sine. Din pricina asta ajunsese hainele pe dânsul de se hărtănise cu desăvârșire, ba încă îi ieșise și părul prin căciulă. Nevastă-sa și copilașii se țineau după dânsul, goi și rupți, ca vai de ei.</i>” (Petre Ispirescu, <i>Snoave sau povești populare</i>, p.95)</p> <p><b>b) A nu avea (nici) după ce bea apa:</b> a fi foarte sărac. Ex: „<i>Am ajuns de răs între megieși. Nu mai avem casă, nu mai avem masă. N-avem după ce bea apa. Sărăcia a dejugat la culcușul nostru</i>” (Petre Ispirescu, <i>Snoave sau povești populare</i>, p.95)</p> <p><b>c) A nu avea (nici) o para frântă:</b> A nu avea absolut niciun ban. Ex: „<i>Că îmi moare un copchil acasă... și mi-i nevasta bolnavă și n-am para frântă-n pungă</i>” (Emil Gârleanu, <i>Din lumea celor care nu cuvântă</i>, p.74)</p>
---	--

### LE REPROCHE

<p><b>FR: a) N'avoir ni feu ni lieu:</b> être pauvre et sans abri. «<i>L'enragé qu'il était, né roi d'une province Qu'il pouvait gouverner en bon et sage prince, S'en alla follement, et pensant être Dieu, Courir comme un bandit qui n'a ni feu ni lieu ; Et, traînant avec soi les horreurs de la guerre [...]</i>» (Nicolas Boileau, <i>Satire VIII</i>)</p> <p><b>b) Avoir des oursins dans le portemonnaie:</b> être avare. Ex: «<i>De leur côté, les banques</i></p>	<p><b>RO: a) A stoarce de bani:</b> a fura. Ex: „<i>Ești prea orb, Bibi, să vezi că femeia asta îți sucește mințile și te stoarce de bani?</i>” (Andrei Ruse, <i>Zaraza</i>, p. 260)</p> <p><b>b) A arunca banii pe fereastră:</b> a fi risipitor. Ex: „<i>Uită-te cum arunci banii pe fereastră! Bani la care alții doar visează, bani din care ai putea pune deoparte și tu pentru o casă, pentru ceva palpabil, Dumnezeule!</i>” (Andrei Ruse, <i>Zaraza</i>, p. 60)</p> <p><b>c) A băga mâna în pungă la cineva:</b> a lua banii câștigați de alte persoane. Ex: „<i>Prin urmare, ceea ce se extorchează de către marii bogați ai acestei lumi, care</i></p>
--	--

<p><i>semblent avoir des oursins dans leur portemonnaie</i> quand il s'agit de prêter aux petites entreprises, comme l'a montré une enquête de la BCE.» (Anais Masetti, <i>Banques et PME: Comment améliorer leurs relations commerciales</i>)</p> <p><b>c) Mettre la poule au pot:</b> disposer de moyens suffisants pour bien vivre; mener une vie dans l'aisance. Ex: «<i>Les maristes ne se privent de rien et mettent tous les jours la poule au pot, tandis que ceux qui les enrichissent se nourrissent de riz et de racines</i>» (Simon Mayer, <i>Souvenirs d'un déporté. Étapes d'un forçat politique</i>, p.263)</p> <p><b>d) Coûter les yeux de la tête:</b> coûter très cher. Ex: «<i>Il songea tout d'abord à se meubler un appartement; mais là-bas, rideaux, draperies, tapis de Perse et toute la diablerie coûtent les yeux de la tête</i>» (Nicolas Gogol, <i>Les Âmes mortes</i>, traduction de Henri Mongault, p.343)</p> <p><b>e) Faire danser ses écus:</b> dépenser énormément d'argent. Ex: «<i>Ils n'avaient rien appris, comme dit l'autre, et ils n'avaient pas oublié l'art de faire danser les écus</i>» (Joseph Henri Rosny, <i>La Mort de la Terre</i>, p.324)</p> <p><b>f) Sans sou ni maille:</b> ne pas avoir d'argent, ne rien posséder. Ex: «<i>Ce Sibilet, fils aîné du greffier du tribunal de la Ville-aux-Fayes, clerk de notaire, sans sou ni maille, âgé de vingt-cinq ans, s'était épris de la fille du juge de paix de Soulanges à en perdre la raison</i>» (Honoré de Balzac, <i>Les paysans</i>, p.215)</p>	<p>se înfățișează lumii drept elite, categorii cu maniere alese, când de fapt în subsolul acestor maniere este crasa pungășie, cea mai urâtă dintre apucăturile omenești: <b>a băga mâna în punga</b> săracului, a necăjitului aflat la strâmtoare și în incapacitate temporară de a-și proteja punga.” (Ilie Bădescu, <i>Sociologia și economia problemelor sociale</i>, p.377)</p> <p><b>d) Bani albi de zile negre:</b> a economisi, a strânge bani pentru perioade mai grele. Ex: „<i>Ia, strânsesem și eu, în tinerețe, câteva păraluțe, ca să le am la bătrânețe, știi povestea vorbeii: Bani albi de zile negre și el mi i-a mâncat, mânca-l-ar coțofenele!</i>” (Nicolae Filimon, <i>Ciocoii vechi și noi</i>, p.212)</p> <p><b>e) A nu da doi bani (pe cineva sau ceva) (fam.):</b> a avea o opinie defavorabilă în privința unei persoane sau lucru. Ex: „<i>Zăbăuci, debesolați, capabili de orice pentru orice le-ar intra în curte, nu dau doi bani nici pe ei, nici pe votul pe care îl vând o dată la patru ani pe ligheane și pungă cu mălai.</i>” (Alexandru Petria, <i>Convorbiri cu Mircea Dan eliuc</i>)</p>
---	--

#### L'ORDRE

<p><b>FR: Rouler sur l'or:</b> être très riche. Ex: «<i>Écoute, ne va pas acheter chez Maigrat, ton ruban... il te volerait et il croirait que nous roulons sur l'or</i>» (Émile Zola, <i>Germinal</i>, p.226)</p>	<p><b>RO: A deznoda punga (sau băierile pungii):</b> a da bani. Ex: „<i>Deznoadă-ți punga, zgârcitul</i>” (Dictionnaire dexonline)</p>
--	--

#### L'IRONIE

<p><b>FR: Ramasser l'argent à la pelle:</b> collecter beaucoup d'argent Ex: «<i>Avant-hier, nous avons fait le même songe, des pièces de cent sous que nous ramassions à la pelle, dans la rue. C'était très amusant.</i>» (Émile Zola, <i>L'Argent</i>, p.251)</p>	<p><b>RO: A avea bani (strânși) la ciorap:</b> a fi econom. Ex: „<i>Soacra melița, că Raveica are bani la ciorap că ar putea să-i deschidă lui bărbatu-său un magazin de bijuterii în centru.</i>” (Maria Banuș, <i>Însemnările mele</i>)</p>
---	---

#### LA VANITÉ

<p><b>FR: a) Être pauvre comme Job:</b> être très pauvre. Ex: «<i>Car il n'y a pas à atténuer les choses ! Lucien, pauvre comme Job et beau comme un ange, a épousé au fond du Poitou, pour son argent et non pour un autre motif, une vieille, vieille, très vieille dame, qui n'est pas venue à Paris depuis bien des années, et qui est certainement vieille comme les rues et comme les monuments.</i>»</p>	<p><b>RO: a) A mânca banii (sau averea, paralele) cu linguroiul (pop.):</b> A cheltui fără măsură. Ex: „<i>Când stai la Paris și mănânci paralele cu linguroiul, când tot ceri și tot ceri, fără să te întrebi cum se zbat și se trudesesc alții pentru tine, sfârșitul acesta era scris!</i>” (Cezar Petrescu, <i>Aurul negru</i>, p.163)</p> <p><b>b) A strânge/lega banul cu zece noduri:</b> a fi foarte zgârcit. Ex: „<i>Mai sunt și comorile zgârciților</i>”</p>
---	---



<p>(Théodore de Banville, <i>Petites Études: La Lanterne magique</i>, p.177-178)</p> <p><b>b) Faire argent de tout:</b> tirer profit de toute situation pour gagner de l'argent. Ex: «<i>Eh bien! ces bons congréganistes de Besançon font argent de tout; si tu sais t'y prendre, ils te vendront ma dépouille mortelle...</i>» (Stendhal, <i>Le Rouge et le Noir</i>, p.1082)</p> <p><b>c) Fauché comme les blés:</b> être dans une situation financière mauvaise, avoir peu d'argent. Ex: «<i>La preuve, le Roi Vert que l'on dit fauché comme les blés donne rendez-vous au sein du très huppé Sénéquier pour bien signifier qu'il n'a rien perdu de ses moyens financiers.</i>» (Sa grosse frayeur au GP de Monaco, couple Macron, sa nouvelle vie)</p> <p><b>d) Faire danser ses écus:</b> dépenser énormément d'argent. Ex: «<i>Il prétendait bien plutôt, je crois, à l'épouser, car il a tant fait danser ses écus, qu'il commence à en manquer.</i>» (George Sand, <i>Mademoiselle Merquem</i>, p. 167)</p>	<p><i>hapsâni, care-au strâns banul cu zece noduri toată viața și-au ascuns grămăjuia cu galbeni în oala de lut, ca după moartea lor să nu se mai bucure nimeni de folosința aurului</i>” (Cezar Petrescu, <i>Aurul Negru</i>, p.119)</p> <p>Ex: „<i>Pe lângă acestea mai avea strânse și părăluțe albe pentru zile negre; căci lega paraua cu zece noduri și tremura după ban.</i>” (Ion Creangă, <i>Soacra cu trei nurori</i>)</p>
---	--

#### L'ADMIRATION

<p><b>FR: a) Mettre la poule au pot:</b> disposer de moyens suffisants pour bien vivre; mener une vie dans l'aisance. Ex: «<i>Grâce à Henri IV et à Sully la France s'enrichit. [...] Le bon roi Henri aime les paysans. Il leur demande moins d'impôts et les encourage à cultiver la terre et à élever des animaux. Il leur rend souvent visite et il dit: « Je voudrais que les paysans mettent la poule au pot tous les dimanches.</i>» (Christian Amalvi, <i>Labourage et pâturages sont les mamelles de la France</i>»: le mythe scolaire de Sully, de la Troisième à la Cinquième République)</p> <p><b>b) Faire fortune:</b> gagner de l'argent, devenir riche. Ex: «<i>Un homme était parti d'un village tchèque pour faire fortune. Au bout de vingt-cinq ans, riche, il était revenu.</i>» (Albert Camus, <i>L'Étranger</i>, p.78)</p>	<p><b>RO: a) Face parale(le) :</b> merită banii. Ex: „<i>Are strânsă o avere bunicică în bani și vinașuri bine îngrijite, o marfă care totdeauna face parale</i>” (Ion Luca Caragiale, <i>O făclie de Paște</i>)</p> <p><b>b) A pune banii la o parte:</b> a aduna bani; a strânge bani pentru perioadele mai grele. Ex: „<i>Niciodată însă ea n-o face numai pentru ziua trecută, ci pentru toată viața. Scăzând dobânda din capete, ea pune la o parte banii pentru ziua de mâine, se duce la căpătâiul patului și aduce cei trei ciorapi: unul pentru zilele de bătrânețe și pentru înmormântare, altul pentru Persida și al treilea pentru Trică.</i>” (Ioan Slavici, <i>Mara</i>, p. 15-16)</p>
---	--

En conclusion, on peut affirmer que la présence des collocations est un phénomène constant dans la langue. Vu les tendances analytiques très prononcées du français d'aujourd'hui, la création des collocations est une source inépuisable d'enrichissement du vocabulaire et des terminologies. Ces combinaisons donnent du relief et de la couleur à la langue, tout en relevant, sous une forme transparente et laconique, une somme de vérité venant d'une expérience, d'un sens aigu de l'observation et d'une grande fantaisie créatrice.



## Références bibliographiques :

1. COLȚUN, Gheorghe (2000), *Frazeologia limbii române*. Chișinău: Ed. Arc
2. CĂPĂȚÎNĂ, Cecilia (2005), « Despre colocații ». In : *Studia linguistica et philologica in honorem Constantin Frâncu*, secțiunea III, Lingvistică, tomul LI, Iași : Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, p.53-56 [en ligne] <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A2678/pdf>
3. DUBOIS, Jean (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris: Édition Larousse
4. DUBREIL, Estelle (2008), « Collocations : définitions et problématiques ». In: *Texte*, vol. XIII, n°1, [en ligne] [http://www.revue-texte.net/docannexe/file/126/dubreil\\_collocations.pdf](http://www.revue-texte.net/docannexe/file/126/dubreil_collocations.pdf)
5. LAURENS, Marleen (1999), *La description des collocations et leur traitement dans les dictionnaires*, p. 44-51 [en ligne] <http://www.vlrom.be/pdf/994colloc.pdf>
6. LEGALLOIS, Dominique (2012), « La colligation : autre nom de la collocation grammaticale ou autre logique de la relation mutuelle entre syntaxe et sémantique? ». In : *La cooccurrence, du fait statistique au fait textuel*, no 11, p. 31-54 [en ligne] <https://journals.openedition.org/corpus/2202>
7. LOPATNICOVA, N.N, MOVCHOVITCH, N.A. (1982), *Lexicologie du français moderne*. Moscou
8. ROBERTS, Roda P. (1996), « Le traitement des collocations et des expressions idiomatiques dans les dictionnaires bilingues ». In: BÉJOINT, Henri, THOIRON, Philippe (eds.), *Les dictionnaires bilingues*. Louvain-la-Neuve: Éditions Duculot, p.181-198
9. TUTIN, Agnès, GROSSMANN, Francis (2002), « Collocations régulières et irrégulières: esquisse de typologie du phénomène collocatif ». In: *Revue française de linguistique appliquée*. Paris : Publications linguistiques, no 1, Vol. VII, p. 7-25 [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-1-page-7.htm?ref=doi>

### Corpus:

10. AMALVI, Christian, *Labourage et pâturages sont les mamelles de la France » : le mythe scolaire de Sully, de la Troisième à la Cinquième République* [en ligne] <https://journals.openedition.org/trema/1884>
11. BADESCU, Ilie, *Sociologia și economia problemelor sociale* [en ligne] <https://books.google.md/books?id>
12. BALZAC, Honoré de, *Le colonel Chabert* [en ligne] [https://beq.ebooksgratuits.com/balzac/Balzac\\_40\\_Le\\_colonel\\_Chabert.pdf](https://beq.ebooksgratuits.com/balzac/Balzac_40_Le_colonel_Chabert.pdf)
13. BALZAC, Honoré de, *La vieille fille* [en ligne] <https://beq.ebooksgratuits.com/balzac/Balzac-32.pdf>
14. BALZAC, Honoré de, *Les paysans* [en ligne] <https://beq.ebooksgratuits.com/balzac/Balzac-66.pdf>
15. BANUȘ, Maria, *Însemnările mele* [en ligne] <https://books.google.md/books?id=ACuTDwAAQBAJ&pg=PT88&dq=Banu%C8%99+Maria+%C3%>
16. BANVILLE, Théodore de, *Petites Études: La Lanterne magique* [en ligne] <https://archive.org/details/lalaternemagiqu00banv/page/178/mode/2up>
17. BOILEAU, Nicolas, *Satire VIII* [en ligne] [https://fr.wikisource.org/wiki/Boileau\\_-\\_%C5%92uvres\\_po%C3%A9tiques/Satires/Satire\\_VIII](https://fr.wikisource.org/wiki/Boileau_-_%C5%92uvres_po%C3%A9tiques/Satires/Satire_VIII)
18. CAMUS, Albert, *L'Étranger* [en ligne] [http://www.bouquineux.com/?telecharger=380&Camus-L\\_%C3%89tranger](http://www.bouquineux.com/?telecharger=380&Camus-L_%C3%89tranger)
19. CARAGIALE, Ion Luca, *O făclie de Paște* [en ligne] [https://ro.wikisource.org/wiki/O\\_f%C4%83clie\\_de\\_Pa%C8%99te](https://ro.wikisource.org/wiki/O_f%C4%83clie_de_Pa%C8%99te)

20. CREANGĂ, Ion, *Soacra cu trei nurori* [en ligne] [https://ro.wikisource.org/wiki/Soacra\\_cu\\_trei\\_nurori](https://ro.wikisource.org/wiki/Soacra_cu_trei_nurori)
21. *Dictionnaire ABC de la langue française* [en ligne] <https://www.languefrancaise.net/>
22. *Dictionnaire dexonline* [en ligne] <https://dexonline.ro/>
23. FILIMON, Nicolae, *Ciocoii vechi și noi* [en ligne] [https://www.academia.edu/33526029/Ciocoii\\_vechi\\_%C8%99i\\_noi](https://www.academia.edu/33526029/Ciocoii_vechi_%C8%99i_noi)
24. GARLEANU, Emil, *Din lumea celor care nu cuvântă* [en ligne] [http://colegiulasachi.uv.ro/scolara/garleanu\\_emil\\_din\\_lumea\\_celor.pdf](http://colegiulasachi.uv.ro/scolara/garleanu_emil_din_lumea_celor.pdf)
25. GEORGE SAND, *Mademoiselle Merquem* [en ligne] <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1308940.image#>
26. GOGOL, Nicolas, *Les âmes mortes* [en ligne] <https://bibliotheque-russe-et-slave.com/Livres/Gogol%20-%20Les%20Ames%20mortes.pdf>
27. ISPIRESCU, Petre, *Snoave sau povești populare* [en ligne] [http://singerei.educ.md/wp-content/uploads/sites/412/2017/11/ispirescu\\_-\\_snoave.pdf](http://singerei.educ.md/wp-content/uploads/sites/412/2017/11/ispirescu_-_snoave.pdf)
28. MASETTI, Anais, *Banques et PME: Comment améliorer leurs relations commerciales* [en ligne] <https://earlymetrics.com/fr/comment-banques-peuvent-ameliorer-relations-avec-pme/>
29. MAYER, Simon, *Souvenirs d'un déporté. Étapes d'un forçat politique* [en ligne] <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54704483.texteImage#>
30. PETRIA, Alexandru, *Convorbiri cu Mircea Daneliuc*, [en ligne] <https://books.google.md/books?id>
31. PETRESCU, Cezar, *Aurul negru* [en ligne] <https://vdocuments.mx/cezar-petrescu-aurul-negru.html?page=36>
32. PROUST, Marcel, *À la recherche du temps perdu* [en ligne] <https://www.pdfdrive.com/a-la-recherche-du-temps-perdu-e156969905.html>
33. ROSNY, Joseph Henri, *La Mort de la Terre*, [en ligne] <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9816629f.texteImage>
34. RUSE, Andrei, *Zaraza* [en ligne] <http://docplayer.ro/187419094-Andrei-ruse-zaraza-roman.html>
35. SLAVICI, Ioan, *Mara* [en ligne] [https://www.academia.edu/18841972/Slavici\\_Ioan\\_Mara\\_Cartea](https://www.academia.edu/18841972/Slavici_Ioan_Mara_Cartea)
36. STENDHAL, *Le Rouge et le Noir* [en ligne] <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Stendhal-rouge.pdf>
37. *Sa grosse frayeur au GP de Monaco, couple Macron, sa nouvelle vie dans le Var... Paul-Loup Sulitzer se confie sans langue de bois* [en ligne] <https://www.varmatin.com/people/sa-grosse-frayeur-au-gp-de-monaco-couple-macron-sa-nouvelle-vie-dans-le-var-paul-loup-sulitzer-se-confie-sans-langue-de-bois-406806>
38. ZOLA, Émile, *Germinal* [en ligne] <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/zola-13.pdf>
39. ZOLA, Émile, *L'Argent* [en ligne] <https://bibliothequenumerique.tv5monde.com/livre/332/L-argent>

## CULTURA E INTERCULTURALITÀ NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE NEL CONTESTO DELLA GLOBALIZZAZIONE

CZU: [37.015.31:316.72]:81`243=131.1 DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7619844](https://doi.org/10.5281/ZENODO.7619844)

**Tatiana PORUMB**

**ORCID 0000-0003-4186-2507**

*Università di Stato della Moldova*

*Nowadays technology and globalization have made the world much smaller and faster, imposing the need to measure ourselves against multiple diversities (relational methods, lifestyles and new values), of which linguistic and cultural diversity is the most tangible sign. In order to give globalization an ethical orientation, education still has to build the alternative: it is necessary to acquire skills of a truly intercultural nature which are indispensable for managing situations. In this sense, what globalization has led us to discover is that there are no "pure" and closed cultures, but hybrid cultures. In the midst of this dynamic society, intercultural pedagogy is configured as the main discipline to face the multiple challenges of intercultural integration, enrichment and individual and collective growth. The definition of intercultural competence appears complex and not univocally defined by scientists. In the article we also proposed the analysis of different concepts such as culture/civilization, interculturality, intercultural education, interculturalism, multiculturalism, otherness, etc. to be able to implement a group project based on reading an authentic novel in Italian.*

**Keywords:** *interculturality, intercultural competence, interculturalism, multiculturalism, reading.*

**Parole chiave:** *interculturalità, competenza interculturale, interculturalismo, multiculturalismo, lettura.*

La scelta del tema trova piena giustificazione in considerazione della portata e della complessità del fenomeno studiato a livello internazionale e nazionale, imponendosi sotto più punti di vista: degli aspetti teorici caratteristici della comunicazione interculturale attuale sullo sfondo della globalizzazione; della diversità terminologica e concettuale presente negli studi che hanno come argomento di ricerca l'interculturalità.

Abbiamo affrontato il tema proposto partendo dagli aspetti della contemporaneità e dalle dinamiche evolutive dei concetti di cultura e interculturalità, generando una serie di domande, che si sono poi costituite in oggetto di ricerca. Pertanto, lo scopo di questa ricerca vuole essere euristico, contribuendo a una migliore comprensione dei significati e dei concetti di cultura/civiltà, interculturalità, intercultura, interculturalismo, multiculturalismo, alterità, competenza culturale e competenza interculturale, e altri aspetti legati alla questione in discussione dal punto di vista teorico e della prospettiva pratica. Per la sperimentazione abbiamo proposto agli studenti universitari del corso di laurea "Traduzione e Interpretazione. Lingua inglese e lingua italiana" (Università di Stato della Moldova) un progetto di gruppo, in base alla lettura del romanzo di Alessandro D'Avenia "Bianca come il latte, rossa come il sangue" in italiano, che aveva come scopo lo sviluppo della competenza interculturale.

Innanzitutto riteniamo opportuno fare una breve presentazione sull'origine e l'evoluzione del concetto cultura, che in periodi diversi dopo la sua comparsa acquista nuovi significati. Per di più in alcuni paesi il fenomeno ha ricevuto un altro nome. Nei dizionari moderni, il termine cultura ha

diversi significati: in DEX<sup>11</sup>, il primo raggruppamento di significati è costituito da quello di base che esprime “la totalità dei valori spirituali e materiali creati dall’umanità”, seguito da due significati più ristretti che denotano “il livello di sviluppo intellettuale a cui si giunge” e “l’insieme delle attività e dei comportamenti specifici di un dato gruppo sociale, trasmissibili attraverso l’educazione”; il secondo gruppo di significati si riferisce al campo dell’agricoltura indicando “l’insieme delle opere agrotecniche necessarie per piante agricole per ottenere produzioni grandi e costanti”, “la scienza di lavorare la terra, prendersi cura delle piante”, “una terra coltivata con un certo tipo di piante”, “allevamento e riproduzione di alcuni animali, insetti”, e per estensione acquisisce il significato di “coltivazione in laboratorio di batteri per vari usi”. Quando è apparso il termine cultura e cosa significava all’inizio e successivamente, durante lo sviluppo umano, ce lo presenta Abraham Moles in un’opera che contiene oltre 250 definizioni di questo lessema (Abraham, 1967).

L’etimologia della parola cultura è di origine latina e deriva dal verbo *colĕre* con il significato di “coltivare”, cioè “svolgere lavori di lavorazione della terra e di cura delle piante”. La nozione di cultura si ritrova già nel pensiero greco antico, dove la parola *paideia* denotava l’educazione dell’uomo ad una vita propriamente umana, solitamente rappresentata dalla vita in società e, al più alto livello, dall’esercizio di alcune attività intellettuali. All’origine della parola cultura c’è un’amputazione, operata da Cicerone duemila anni fa. Prima c’era la parola *agricoltura*. Cicerone divide in due la parola e parla di *cultura animi*, mettendo lo spirito, l’anima al posto dei campi. I latini usavano quindi questo termine non solo per indicare il rapporto tra la natura e l’uomo, ma anche per indicare il processo della cultura, cioè dell’educazione dell’anima. La cultura, quindi, indicava presso i romani un processo di coltivazione umana attraverso tutta una serie di procedure e processi di apprendimento.

Nella seconda metà del Settecento si è verificata una svolta decisiva nella storia della nozione cultura, svolta rappresentata dal passaggio da un significato “soggettivo” a quello “oggettivo” della cultura che non si concentrava più sulla cultura del singolo ma sulla cultura di un popolo. La nozione tedesca di *Kultur* è stata associata fin dal XVIII secolo a quella di *Bildung*, cioè all’idea di un “risultato intellettuale e spirituale in continuo perfezionamento”. Così, J.G. von Herder concepisce la cultura come un processo che coinvolge l’intero genere umano, che si distacca dalla sua origine naturale e si educa gradualmente, secondo un piano provvidenziale che si attua passando da un popolo all’altro (Herder, 1784, p. 91-92). Soprattutto in Herder, la cultura designa «un’eredità delle generazioni passate, centrata sul linguaggio, trasmessa socialmente, emessa collettivamente attraverso lo spirito della nazione» (ibid.)

La lingua è quindi già riconosciuta come principale strumento di trasmissione della cultura dagli antropologi tedeschi nel XVIII secolo. Il legame tra lingua e cultura è stretto ed evidente. La lingua riflette il modo di vivere, le aspirazioni, la varietà dei valori, le idee di un popolo e mantiene un rapporto stretto e complesso con le rappresentazioni che circolano in quella società. Per questo tutte le lingue subiscono distorsioni, frammentazioni che corrispondono alla differenziazione dei gruppi sociali che compongono la società, essendo la lingua giustamente considerata un organismo vivente che riflette tutti i cambiamenti che avvengono in relazione al tempo e allo spazio in cui si parla.

A titolo di esempio, proponiamo appunto la storia della parola cultura in Francia che si adoperò più tardi, dopo la nozione di «civiltà» usata da Marcel Mauss, il principale esponente della scuola antropologica francese. Va notato che il termine cultura è apparso nell’antropologia francese

---

<sup>11</sup> Il Dizionario esplicativo della lingua rumena (in rumeno: *Dicționarul explicativ al limbii române*), noto anche come "DEX", è il dizionario più importante della Romania e Moldavia. Il dizionario esplicativo della lingua rumena è pubblicato dall’istituto linguistico Iorgu Iordan - Alexandru Rosetti dell’Accademia rumena. La prima edizione è stata pubblicata nel 1975, la seconda nel 1996 e la terza nel 2009. Il "DEX" è ora accessibile tramite il web. Ha oltre 65.000 voci principali indicizzate.

solo dopo la seconda guerra mondiale. Nel periodo tra le due guerre, il termine cultura non era mai apparso in nessuna delle tre discipline che costituivano l'antropologia in quel periodo (la prima generazione di etnologi sul campo, folcloristi, antropologi fisici). Il termine prevalente per esprimere il concetto di cultura è stato quello di civiltà: Marcel Mauss, Émile Durkheim parlano di civiltà primitive, André Varagnac cerca di modernizzare il folklorismo parlando di civiltà tradizionali. La preferenza francese per il termine «civiltà» era in sintonia con i tempi: lo dimostrano facilmente le traduzioni dell'epoca: *La cultura primitiva* di Tylor fu tradotta dall'inglese in francese con il titolo *La civilisation primitive*, *Kulturgeschichte Afrikaas* di Leo Frobenius fu tradotto dal tedesco in francese con il titolo *Histoire de la civilisation africaine*, al quale si potrebbe aggiungere *Das Unbehagen in der Kultur* di Sigmund Freud in *Malaise dans la civilisation* (Mauss, 1989, p. 18).

La cultura, in senso moderno, rappresenta le tradizioni e le conoscenze che ogni popolo considera fondamentali e degne di essere tramandate alle generazioni future. L'Europa del ventesimo secolo è stata teatro di due devastanti conflagrazioni mondiali. Questa esperienza condivisa, che ha distrutto gran parte dei valori umani e materiali, ha segnato l'inizio di una nuova concezione della vita in comune e di una visione modificata del mondo. I paesi dell'Unione Europea cercano di vivere insieme e di aiutarsi a vicenda, essendo la comunicazione interculturale indispensabile per mantenere un equilibrio economico, sociale, politico e culturale sostenibile. Un dialogo interculturale efficace offre l'opportunità di interazioni, di condivisione di idee e molteplici esplorazioni sul come il mondo è percepito e pensato. L'educazione allo spirito della comunicazione interculturale è uno dei principali obiettivi della formazione degli individui in una società dominata dalla globalizzazione e fortemente condizionata dal fenomeno migratorio, che evidenzia le differenze culturali e la necessità di mantenere un dialogo basato sul rispetto e sulla tolleranza. L'evoluzione delle tecnologie e le migrazioni hanno favorito l'evidenziazione delle grandi differenze culturali che sono presenti tra nazioni e popoli e la necessità di studiarle e comprenderle.

La comunicazione interculturale è un'espressione che si riferisce al contatto tra due o più culture. Come concetto, la nozione di interculturalità è apparsa negli ultimi decenni, trattandosi di una naturale conseguenza delle nuove tendenze mondiali dell'universalismo e della globalizzazione. Come fenomeno, però, l'interculturalità non è una novità, si è manifestata nel corso della storia ogni volta che grandi imperi conquistavano terre, assimilando la popolazione dei territori annessi che erano di diversa etnia, cultura e lingua. Nel corso dell'evoluzione storica, qualsiasi cultura perde alcune caratteristiche e ne acquisisce altre, un tale processo non ha nulla di negativo in sé, anzi, aggiunge reciprocamente valori di natura diversa (sociale, artistica, etica). Il vantaggio del dialogo interculturale risiede nell'evoluzione delle varie culture nella direzione della convergenza e, quindi, della sostituzione dei conflitti interculturali con una simbiosi di valori culturali multietnici, senza il rischio di assimilazione di una cultura da parte di un'altra.

Nella lingua italiana la parola *interculturale* è un neologismo di origine inglese, lo Zingarelli<sup>12</sup> registra l'anno 1988 come anno della sua penetrazione nel lessico. Il suo significato determina un "insieme di attività tendenti a favorire la conoscenza di culture, concezioni e modi di vita diversi". Oltre a questo termine lo Zingarelli registra anche altre parole provenienti dall'inglese come l'aggettivo *interculturale* (1957) con i significati "che è comune a più culture" e "che avviene tra culture diverse", il nome *interculturalità* (1993) "caratteristica di ciò che è interculturale" e il termine politico *interculturalismo* (1986) come "tendenza a favorire scambi e rapporti tra culture diverse". Il termine «interculturalità» ha trovato inizialmente un uso parzialmente autonomo nell'ambito del dibattito filosofico e teologico, e più recentemente nelle scienze sociali. Alcuni dizionari italiani evidenziano meglio la differenza concettuale tra le voci intercultura e interculturalità:

---

<sup>12</sup> Vocabolario della lingua italiana di Nicola Zingarelli, Zanichelli editore, Bologna, 2008.



**interculturală** s. f. [comp. di *inter-* e *culturală*], usato solo al sing. – Insieme di iniziative (viaggi, contatti, soggiorni di studio, ecc.) prese spec. nel campo della scuola e dell'educazione per sviluppare nei giovani la conoscenza di culture e modi di vita diversi dal loro.

**interculturalità** s. f. [der. di *interculturală*] – L'instaurazione e il mantenimento di rapporti culturali come forme di dialogo, di confronto e di reciproco scambio di conoscenze tra paesi o istituzioni o movimenti diversi.<sup>13</sup>

In francese *interculturel* è un aggettivo e nel dizionario Larousse nella variante web significa “per quanto riguarda i contatti tra diverse etnie, culture sociali, ecc.”<sup>14</sup> (fr. “qui concerne les contacts entre différentes cultures ethniques, sociales, etc.”), *interculturalité* è definito come un concetto ancora vago che deriva essenzialmente da esperienze pedagogiche<sup>15</sup> (fr. “cette notion encore floue provient pour l'essentiel des expériences pédagogiques”). Larousse non registra la voce *interculturalisme*, la troviamo sul sito [www.lalanguefrancaise.com](http://www.lalanguefrancaise.com) col significato di “dottrina che considera che la diversità culturale di una società arricchisca la cultura dominante”<sup>16</sup> (“doctrine qui propose que la diversité culturelle d'une société l'enrichit avec le métissage des différentes cultures dans la culture dominante”). Inoltre, nella letteratura specializzata in francese per il termine di interculturalità troviamo due varianti: *l'interculturalité* e *l'interculturel*.

«L'*interculturalité* désigne la capacité de faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre les participants à différents groupes sociaux». (Beacco, 2016)

«L'interculturalità denota la capacità di sperimentare l'alterità e la diversità culturale, di stabilire legami cognitivi e affettivi tra le realizzazioni e i contributi di ogni nuova esperienza dell'alterità, di consentire la mediazione tra partecipanti di diversi gruppi sociali». (trad. nostra)

Verbunt nel suo lavoro usa il termine *interculturel*:

«L'*interculturel* est un sujet pluridisciplinaire qui n'est donc pas exclusif à la didactique des langues».

«L'interculturalità è una materia multidisciplinare che, quindi, non si limita esclusivamente all'insegnamento delle lingue». (trad. nostra)

È curioso il fatto ma il DEX non registra per il romeno nessuna delle nozioni discusse sopra. Invece nella letteratura specializzata esistono parecchie testimonianze d'uso della voce “interculturalità” (rom. *interculturalitate*) e dell'aggettivo “interculturale” (rom. *intercultural*)<sup>17</sup>, utilizzate in ambito della pedagogia e dell'educazione.

Che cosa rappresenta dunque oggi il concetto di interculturalità nella società europea? Possiamo dire che la nozione interculturalità comprende tutti i rapporti di scambio e comunicazione paritaria tra gruppi culturali diversi per etnia, religione, lingua o nazionalità, ecc., coesistenti sullo stesso territorio.

La rilevanza di questa definizione è giustificata nel contesto delle odierne società globalizzate, che storicamente portano il peso della prospettiva colonizzatrice, in cui il settore maggioritario o dominante ha cercato di affermarsi come “modello culturale superiore”. Il principio

<sup>13</sup> *Enciclopedia italiana fondata da Giovanni Treccani* in web.

<sup>14</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interculturel/43654>

<sup>15</sup> <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/interculturalit%C3%A9/178843>

<sup>16</sup> <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/interculturalisme>

<sup>17</sup> NEȘTEAN SANDU, Oana, MATEI, Romina. *Ghid de interculturalitate în contextul Serviciului European de Voluntariat*, 2012. p. 4, 7. (<https://www.intercultural.ro/wp-content/uploads/2020/05/Ghid-de-interculturalitate-in-contextul-SEV.pdf>); ROȘCA, S. *Interculturalitatea – element important al educației*.

[https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/MR\\_2020\\_p.47-59.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/MR_2020_p.47-59.pdf); Goraș-Postică, V. « Dimensiuni interculturale în context educațional polonez ». In: *Didactica pro*, nr. 4-5, p.68-72

dell'interculturalità presuppone il rifiuto delle forme di imposizione della cultura egemonica e l'emarginazione delle culture minoritarie, e naturalmente la comprensione delle culture come fenomeni dinamici. Il termine interculturalità ha guadagnato spazio nella definizione delle politiche pubbliche per costruire relazioni sociali più eque. In questo senso, sono diverse le iniziative nel campo dell'educazione, veicolo fondamentale per la formazione dei valori.

Il termine interculturalità non deve essere confuso con interculturalismo. Qual è la differenza tra questi due termini? In Canada, negli anni '60 e '70, sono apparse due nozioni concettuali e lessicali nuove, il *multiculturalismo* e l'*interculturalismo*, che hanno offerto una risposta politica alla necessità di preservare la diversità culturale della federazione, in cui si parlavano due lingue ufficiali, l'inglese e il francese, e sono state riconosciute a livello regionale otto lingue della popolazione indigena. Il termine multiculturalismo è stato utilizzato per la prima volta in un rapporto del 1965 dalla Commissione canadese sul bilinguismo e il biculturalismo e dopo il 1970 ha designato la politica federale nel settore. L'interculturalismo è stata la reazione del Canada francofono al multiculturalismo federale ed è una nozione ripetuta e costantemente sostenuta dai successivi governi del Quebec (Ceccherini, 2014).

I dizionari linguistici (inglese, francese, spagnolo, italiano, ecc.) definiscono il *multiculturalismo* come "presenza simultanea di più culture in una società". Questo è il primo livello semantico, quello descrittivo, che nomina solo uno stato di fatto. Al secondo livello, quello del linguaggio politico-giuridico, il termine denota una prescrizione: "la promozione delle culture minoritarie (etniche, religiose) a livello istituzionale (scuole, comunità locali, nazioni)". L'ideologia multiculturalista mira a una "discriminazione positiva" (Ciolan, 2010) delle minoranze, al fine di portarle allo stesso livello di riconoscimento e privilegi della maggioranza e garantire così una miscela di mentalità e sistemi di valori, senza un centro oppressivo e assimilante.

A differenza del multiculturalismo, l'*interculturalismo* sottolinea l'apertura di culture coesistenti sullo stesso territorio, nel tentativo di identificare e contribuire alla creazione di un corpo di valori comuni. Se multiculturalismo e interculturalismo denotano ideologie e politiche, i termini multiculturalità e interculturalità sono applicati per esprimere la coesistenza di più culture, nel primo caso, e lo scambio tra culture coesistenti, nel secondo. Dopo questa delimitazione concettuale tra le coppie dicotomiche multiculturalismo/interculturalismo e multiculturalità/interculturalità, affronteremo ulteriormente nozioni semanticamente correlate, ma che si riferiscono a diverse realtà concettuali nella pedagogia moderna. Riguardano la competenza culturale e la competenza interculturale.

Come conseguenza di notevoli migrazioni, l'educazione interculturale è diventata una priorità nei programmi educativi negli ultimi decenni, con l'obiettivo di offrire ai giovani l'opportunità di conoscere altre lingue, paesi, società e culture. Così, i giovani hanno l'opportunità di scoprire una nuova cultura, confrontarsi con i propri stereotipi e scoprire se stessi. Affinché questo processo abbia senso, i giovani hanno bisogno di momenti di riflessione, opportunità per sviluppare le proprie conoscenze, abilità e attitudini al fine di diventare interculturalmente competenti, per comportarsi efficacemente in ambienti interculturali. In particolare, le lezioni di lingua straniera offrono ai giovani l'opportunità di scoprire la diversità, di diventare interculturalmente sensibili, di coltivare il rispetto per le persone di culture diverse e la responsabilità di agire contro la discriminazione. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) lo evidenzia, invitando i paesi europei a contribuire all'obiettivo generale del Consiglio d'Europa, come il raggiungimento di una maggiore integrazione tra i suoi membri adottando un approccio comune in campo culturale. Tra gli obiettivi della politica linguistica europea c'è la promozione dell'apprendimento delle lingue vive, del modo di vivere, della mentalità di altri popoli e del loro patrimonio culturale. Il QCER propone una definizione di competenza interculturale nel seguente passaggio: «*La conoscenza, la consapevolezza e la comprensione delle relazioni (somiglianze e differenze distintive) tra il 'mondo di origine' e il 'mondo della comunità target' sono all'origine della consapevolezza interculturale. Va sottolineato che la consapevolezza interculturale include la consapevolezza della diversità regionale e sociale dei due*

*mondi (cultura di origine e cultura di arrivo). Oltre alla conoscenza oggettiva, la consapevolezza interculturale comprende la consapevolezza di come ciascuna comunità appare agli occhi dell'altra, spesso sotto forma di stereotipi nazionali». (QCER, p.83)*

Sebbene l'interculturalità sia una materia multidisciplinare che non si limita esclusivamente all'insegnamento delle lingue, la questione della differenza tra competenza culturale e competenza interculturale appare ovvia. Si tratta di utilizzare un'espressione più nuova a scapito di quella vecchia o sono concettualmente diverse? Quali sono i metodi di insegnamento e valutazione della competenza interculturale?

La definizione di competenza interculturale appare complessa e non univocamente definita dagli studiosi. Christian Puren considera la competenza interculturale come una componente della competenza culturale, comprendente diverse competenze al di fuori della competenza interculturale: *la competenza transculturale* che rappresenta il background culturale universale, *la competenza metaculturale* che è la capacità di utilizzare, analizzare, valutare nella comunicazione le nuove conoscenze acquisite sulla cultura straniera, *la competenza pluriculturale*, intesa come capacità di gestire la vita culturale in una società multiculturale, e *la competenza coculturale* che determina la capacità di creare insieme una cultura dell'azione con persone di culture diverse. L'autore determina la competenza interculturale identificandola con «la capacità di gestire i fenomeni di contatto tra culture diverse nella comunicazione con gli stranieri e soprattutto nel caso di incomprensioni, causate dalle rappresentazioni sulla cultura altrui e stereotipi». (Puren, 2013, p.6)

Molto spesso, soprattutto nell'insegnamento delle lingue, la competenza interculturale viene definita e analizzata in relazione alla competenza culturale, e il dibattito su questi due concetti è tutt'altro che unanime. Secondo la ricercatrice Marthine Abdallah-Preteceille, «la competenza culturale e la competenza interculturale sono distinte l'una dall'altra, perché la prima è la conoscenza delle differenze culturali (la dimensione etnografica), un'analisi in termini di strutture e stati» (Abdallah-Preteceille, 1996, p.32); in altre parole, si tratta semplicemente di conoscere i fatti e le caratteristiche delle culture, senza fare lo sforzo di comprenderli e manovrarli in situazioni comunicative reali. D'altra parte, secondo l'autrice, la competenza interculturale non è una semplice conoscenza descrittiva delle culture o una semplice conoscenza dei fatti di civiltà, ma «una padronanza della situazione comunicativa nel suo insieme, nella sua complessità e nelle sue molteplici dimensioni (linguistica, sociologica, psicologica e culturale)» (Ibidem, p.29). In questo senso, Abdallah-Preteceille ritiene che la competenza interculturale non possa essere una componente della competenza culturale perché la prima supera la seconda.

Pertanto, per Abdallah-Preteceille, la competenza interculturale è superiore alla competenza culturale, essendo una competenza indipendente e rappresentando un livello di sviluppo più elevato rispetto alla competenza culturale; mentre per Puren la competenza culturale è più generale o superiore e proprio al suo interno troviamo la componente interculturale accanto ad altre componenti, la competenza interculturale essendo per Puren una micro-competenza della competenza culturale.

Anne Bartel-Radic propone una serie di definizioni per il concetto di competenza interculturale, sviluppato dai ricercatori a partire dal 1985 (Bartel-Radic, 2009, p.14). Selezioneremo solo alcune di queste definizioni, per esemplificare la moltitudine e la diversità degli aspetti evidenziati dai loro autori. Pertanto, la competenza interculturale «richiede la consapevolezza dei tratti distintivi tra la propria cultura e quella straniera» (Bender, 1996); «si compone di tre componenti: "cognitivo" (norme, valori, abitudini, relazioni sociali, comunicazione verbale), "emotivo" (empatia, desiderio di apprendere, autocoscienza) e "sociale" (desiderio di migliorarsi, di lavorare nella rete locale)» (Dirks, 1995, p.84); si ritiene che una persona possieda competenza interculturale se «durante l'interazione con altre persone di un'altra cultura, comprende i concetti specifici di sentire, pensare e reagire» (Kiehl, 1997, p.14).

Byram, Gribkova e Starkey, autori di numerosi e preziosi studi nel settore, considerano componenti della competenza interculturale certe «conoscenze, abilità e approcci – integrati dai valori

acquisiti all'interno di un gruppo sociale». Gli autori ritengono che l'acquisizione della competenza interculturale non sia mai completa o perfetta, e questa perfezione non sia necessaria per diventare un buon oratore "interculturale". (Byram, Gribkova e Starkey, 2002, p.13)

La prima ragione per spiegare questo fenomeno è il fatto che non si sa in anticipo quale sarà l'insieme delle conoscenze necessarie per un'interazione con persone di un'altra cultura, le culture in questione essendo in continua evoluzione. Inoltre, nello stesso paese ci sono culture e lingue diverse. Pertanto, è impossibile prevedere il set di conoscenze necessario a uno studente di lingue moderne per acquisire una competenza interculturale completa; questo è stato in realtà il principale fallimento dell'approccio basato sulla conoscenza.

La seconda ragione per cui la competenza interculturale non può mai essere considerata completa è meno ovvia ma ugualmente importante: le identità e i valori sociali di ognuno sono in costante sviluppo, ogni individuo acquisisce nuove identità e nuovi valori nel corso della vita, man mano che entra a far parte di nuovi gruppi sociali; e queste identità, e i valori e i comportamenti a esse associati, si radicano profondamente in ogni membro della società data. Inoltre, la scoperta di nuove esperienze, credenze, valori e comportamenti inaspettati può spesso costituire uno shock culturale e una rivalutazione dei valori. Pertanto, il processo di adattamento, accettazione e comprensione dell'altro è un processo infinito e incompleto. Questo fatto ci porta a considerare che, in realtà, non esiste un modello formativo perfetto che garantisca allo studente di lingua straniera di acquisire l'identità sociale di un madrelingua.

Quindi, le persone non nascono con una competenza interculturale, ma la sviluppano nel corso della loro vita durante il dialogo interculturale. L'educazione interculturale comporta lo sviluppo di conoscenze, abilità e attitudini necessarie per comprendere, accettare e integrare la diversità, nonché la capacità di comunicare con persone di culture diverse. La competenza interculturale si riferisce a un insieme di abilità e caratteristiche cognitive, affettive e comportamentali che sostengono un'interazione appropriata in una varietà di contesti culturali.

Gli autori europei che hanno descritto l'interculturalità hanno proposto vari modelli di competenza interculturale, e il Consiglio d'Europa propone un modello che fornisce un elenco di attitudini, conoscenze e abilità, che possono servire come strumento utile per applicare la teoria nella pratica.<sup>18</sup> Per sviluppare la competenza interculturale nella sua componente attitudinale occorre sviluppare gli atteggiamenti elencati: rispetto dell'alterità e riconoscimento dell'identità dell'altro, empatia, intelligenza emotiva, tolleranza dell'ambiguità.

Le conoscenze e le abilità necessarie per lo sviluppo della competenza interculturale sono quelle relative alle culture specifiche e alla comprensione dei valori che stanno dietro di esse, ai processi sociali di interazione in una data società, a livello individuale e di gruppo. Ciò comporta la presa di coscienza dei propri preconcetti, stereotipi e pregiudizi. Tra le competenze vi sono quelle di interpretazione e relazione: la capacità di interpretare un documento o un evento di un'altra cultura, di spiegarlo e di metterlo in relazione con documenti ed eventi della propria cultura.

Parte componente della competenza interculturale, la competenza comunicativa, comporta la conoscenza dei significati associati a parole, a forme linguistiche, a convenzioni conversazionali e gesti che variano da una cultura all'altra, compresa la capacità di interpretare gli atti di comunicazione dalla prospettiva di un'altra cultura e non dalla prospettiva della propria cultura. La competenza comportamentale implica la capacità di utilizzare nuove abilità e comportamenti negli incontri con persone di un'altra cultura.

Oggi incontriamo persone di culture diverse in ogni ambito della nostra vita. In questi incontri scopriamo differenze di prospettive, comportamenti e stili di comunicazione. Tuttavia, la sensibilità interculturale non si manifesta da sola. Il termine "sensibilità interculturale" determina la capacità di

---

<sup>18</sup> <http://www.coe.int/t/dg4/autobiography>



percepire e sperimentare differenze culturali rilevanti. Il modello dello sviluppo della sensibilità interculturale è stato creato da Bennett (Bennett, 1986) per spiegare come le persone interpretano le differenze culturali. L'ipotesi di base del modello è che man mano che una persona sperimenta più differenze culturali, diventa più complesso e sofisticato e la competenza interculturale della persona si sviluppa. Il suo modello di sviluppo presuppone un continuo miglioramento nell'affrontare le differenze culturali, allontanandosi dall'"etnocentrismo" attraverso i passaggi di maggiore riconoscimento e accettazione delle differenze che Bennett chiama „etnorelativismo”.

Bennett definisce come alto grado di sensibilità interculturale la capacità di un individuo di riconoscere, discriminare le differenze culturali esistenti in un dato gruppo e di assegnare significati simili alle esperienze vissute in quel gruppo come farebbero i suoi membri. Invece la competenza interculturale di un individuo è definita come capacità di mettere in atto la sensibilità interculturale. (Bennett, 2013)

Milton Bennett ha proposto nel 1986 il Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale (MDSI, in inglese Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS) che tiene conto dell'esperienza soggettiva delle persone e si concentra sugli atteggiamenti e sui sentimenti delle persone nei confronti della differenza; più che nel comportamento e nella conoscenza. Il concetto principale alla base del modello di Bennett è ciò che egli chiama “differenziazione”, ovvero il modo in cui un individuo sviluppa la capacità di riconoscere e convivere con le differenze. La “differenziazione” si riferisce a due fenomeni: il primo è che gli individui vedono la stessa cosa in modi diversi, il secondo è che le culture sono diverse e diverse tra loro per mantenere schemi differenti di diverse visioni del mondo.

Il MDSI si articola in due grandi orientamenti, da un lato vi sono le posizioni relative all'orientamento etnocentrico e, dall'altro, quelle relative all'orientamento etnorelativista. L'orientamento etnocentrico si verifica quando la persona suggerisce che la sua cultura è l'unica possibile e corretta e che rappresenta la realtà così com'è. In questo orientamento, la persona vive solo con il sistema di credenze della propria cultura e valuta tutto ciò che accade intorno a sé in base al proprio giudizio. L'empatia non è possibile in questo orientamento e altre visioni del mondo vengono ignorate o rifiutate. (Bennett, 1986, 2013)

L'orientamento etnorelativista si verifica quando la persona riconosce che la propria visione del mondo è solo una tra tante possibili, che esistono vari modi di percepire la realtà, complessa quanto la propria ma ugualmente valida. L'individuo è in grado di vivere esperienze più complesse perché può comprenderle da diversi punti di vista, e quindi avere una prospettiva sulle azioni da intraprendere secondo quelle adeguate al contesto. (Bennett, 1986, 2013)

Le sei fasi del modello sono: negazione (della diversità); difesa (dalla diversità), minimizzazione (della diversità); accettazione (della diversità); adattamento (alla diversità); integrazione (della diversità). Nella fase di negazione la persona non è in grado di elaborare categorie rilevanti per indicare la diversità, probabilmente perché non ne ha mai fatto esperienza, ha viaggiato poco o ha scarsa conoscenza di altri popoli. La persona collocabile nella fase di difesa è consapevole che la diversità culturale esista ma le attribuisce un valore negativo. Nella posizione di minimizzazione, la persona è consapevole dell'esistenza delle differenze culturali e non attribuisce loro una valutazione negativa o positiva, riconoscendo che ci saranno sempre modi diversi di vedere il mondo. L'accettazione è la prima posizione etnorelativista in cui l'individuo è in grado di comprendere che le altre culture sono affascinanti e c'è il desiderio di scoprire di più. Quando un individuo riconosce e accetta le differenze ed è aperto a comprendere veramente gli altri, ha acquisito nuove conoscenze e atteggiamenti nei loro confronti. In questa fase la persona è in grado di relazionarsi efficacemente con le differenze, riuscendo a provare empatia, ovvero ad assumere la visione dell'altro, pur eventualmente non essendo in accordo con la sua opinione o non capendo il suo comportamento. L'ultima fase è la fase che vivono le persone in grado di sperimentare non annullando sé stesso ma arricchendo il proprio paradigma di riferimento. Questo significa che il



proprio modello culturale è in continua evoluzione, in costante espansione, pronto ad eventuali modifiche. L'atteggiamento di chi si colloca in questa fase è tipicamente positivo e costruttivo, capace di elaborare sistemi di valutazione sempre differenti a seconda del contesto.

I concetti presentati ci hanno aiutato a comprendere nel dettaglio le nozioni teoriche per poterle applicare nel modo più efficace possibile nell'insegnamento delle lingue straniere nell'attesa di risultati adeguati. Nel semestre autunnale di studio abbiamo elaborato un progetto di gruppo per gli studenti universitari del corso di laurea "Traduzione e Interpretazione. Lingua inglese e lingua italiana". Nel progettare questa attività si è voluto stimolare il pensiero, l'immaginazione, la creatività e la curiosità del discente, sperando di eliminare la mancanza di motivazione e risvegliare l'interesse da parte degli studenti per la lettura e l'analisi del testo letterario, associando la lettura a un viaggio virtuale in Italia.

Lo scopo di questo progetto è stato lo sviluppo della competenza interculturale con l'ausilio di supporti didattici autentici, nel nostro caso il romanzo di Alessandro D'Avenia "Rossa come il sangue, bianca come il latte". In parallelo è stato seguito lo sviluppo della competenza comunicativa e linguistica, i progressi degli studenti nello sviluppo di questa competenza basata sulla lettura di gruppo ad alta voce. A questo progetto hanno partecipato gli studenti del secondo e terzo anno della Facoltà di Lettere (USM), del corso di Traduzione e Interpretariato.

Per sviluppare la competenza interculturale degli apprendenti sono state proposte loro attività di identificazione delle differenze di cultura oggettiva e soggettiva, per aumentare l'autostima culturale e migliorare la percezione delle differenze interculturali sono state fatte attività di analisi e comparazione tra la cultura italiana e quella moldava, per stimolare l'empatia affettiva i ragazzi hanno fatto l'esperienza soggettiva dei personaggi del romanzo, valutando le situazioni culturali e affettive differenti. L'impostazione del lavoro ha permesso agli studenti di interagire direttamente con la cultura italiana moderna tramite le esperienze soggettive dei personaggi del romanzo, ma anche dialogando con un nativo, proveniente dalla Calabria che ha partecipato al progetto.

Il compito proposto agli studenti è stato condizionato in gran parte dal tipo di strumento didattico, perché il testo letterario facilita il dialogo interculturale attraverso la partecipazione cognitiva e affettiva del lettore. Così, durante la lettura nei circoli di lettura, gli studenti hanno letto il testo, analizzato e discusso gli aspetti autentici delle culture italiana e moldava, e al termine del progetto, in una comunicazione orale, hanno presentato e argomentato i casi di differenziazione culturale, hanno interpretato le frasi dell'autore che pretendono, a loro avviso, di diventare aforismi. Inoltre i discenti sono stati invitati a recitare un brano del romanzo che secondo loro rappresenta il messaggio dell'opera.

Nel processo di lettura e analisi gli apprendenti hanno imparato voci italiane nuove e hanno arricchito il lessico con espressioni giovanili, hanno usato termini del linguaggio settoriale (scolastico, medico, calcistico), hanno riassunto brani del romanzo ed espresso emozioni, hanno argomentato le loro tesi e hanno valutato le esperienze giovanili dei personaggi del romanzo, imparando a formulare giudizi personali in italiano.

I risultati ottenuti dagli studenti hanno superato le nostre aspettative, sia quelle relative allo sviluppo delle competenze linguistiche e della comunicazione interculturale che quelle riguardanti l'organizzazione e il coinvolgimento in attività di lettura, discussioni, scambio di opinioni in un clima interculturale costruttivo.

Ripresi dalle comunicazioni degli studenti, presenteremo gli aspetti dell'interculturalità determinati, evidenziati e ben argomentati dagli studenti. La maggior parte si riferisce alla vita scolastica, poiché uno dei soggetti principali del romanzo è la scuola italiana e il suo ruolo nella vita degli adolescenti (l'autore del libro è insegnante). Pertanto, gli studenti hanno riscontrato che gli insegnanti italiani sono molto più sensibili ai problemi e alle preoccupazioni dei loro studenti rispetto agli insegnanti delle scuole moldave, perché vanno a trovarli in ospedale e a casa, li sostengono nella

realizzazione dei loro sogni e delle aspirazioni adolescenziali, fanno discussioni mature e progettano insieme il futuro, condividono con loro le esperienze del proprio passato.

Gli studenti hanno notato la differenza tra i sistemi scolastici per quanto riguarda la durata degli studi nel ciclo primario (5 anni in Italia e 4 anni in Moldavia), scuola secondaria (3 anni in Italia e 5 anni in Moldavia) e scuola superiore (5 anni in Italia e 3 anni in Moldavia), per un totale di 13 anni di studio in Italia e 12 anni in Moldavia. Hanno anche preso atto del fatto che i programmi scolastici in Italia comprendono le seguenti discipline: religione - nelle classi delle scuole superiori, lingue classiche - greco e latino - nel profilo umanistico; il voto minimo sufficiente nel sistema scolastico italiano è sei e non cinque come in Moldavia, e per tre o più voti insufficienti in Italia lo studente viene bocciato, prassi che in Moldavia esiste ma non viene applicata quasi mai nelle scuole.

Molti scolari in Italia usano uno scooter o un motorino per andare a scuola. Certo, non è passato inosservato un altro importante fattore di differenziazione culturale, quello della fede religiosa, in Italia la maggioranza sono credenti cattolici, e in Moldova la popolazione è predominante ortodossa.

Per quanto riguarda l'educazione familiare e le relazioni interpersonali, sono state citate modalità di educazione come la privazione della paghetta per infrazioni disciplinari, assenze e insuccessi scolastici, nel caso dei minori è vietata ogni attività al di fuori della scuola. I genitori italiani condividono con i propri figli esperienze e sentimenti della loro giovinezza, sono ricettivi durante il periodo adolescenziale per aiutarli a superare le crisi di adattamento alla vita adulta, a prendere le proprie decisioni e superare depressioni e delusioni d'amore.

Apprezzando obiettivamente i risultati dell'esperimento condotto, consideriamo che per gli studenti il contatto con la lingua e la cultura italiane, realizzato con l'ausilio del testo letterario autentico, è stato molto benefico, riuscendo a sviluppare una sensibilità interculturale degli apprendenti che ha portato alla consapevolezza delle differenze interculturali e all'accettazione dell'alterità, in alcuni casi anche all'ammirazione, stimolando in tale modo la formazione della concezione etnorelativistica del mondo. Pertanto, l'uso del testo letterario autentico nell'insegnamento delle lingue straniere consente la formazione di cittadini dotati di pensiero critico, aperti a tutte le forme di alterità, alla diversità, al nuovo o sconosciuto.

### Riferimenti bibliografici:

1. ABRAHAM, M. Moles (1967), *Sociodynamiques de la culture*. Paris : La Haye, Mouton et Cie
2. BARTEL-RADIC, Anne (2009), « La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives ». In: *Érudit Revues Management international / Gestión Internacional / International Management*, Volume 13, numéro 4, été 2009, p. 14. <https://www.erudit.org/fr/revues/mi/2009-v13-n4-mi3562/038582ar/> (consultato il 10 settembre 2022)
3. BEACCO, Jean-Claude et al. (2016), *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants : les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. <https://rm.coe.int/les-dimensions-linguistiques-de-toutes-les-matieres-scolaires-un-guide/16806a55ba> (consultato il 10 settembre 2022)
4. BENDER, D. E. (1996), «Intercultural Competence as a Competitive Advantage», *HSMAI Marketing Review*, Winter
5. BENNETT, Milton J. (1986), «A developmental approach to training for intercultural sensitivity». In: *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
6. BENNETT, Milton J. (2013), *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles and Practices* (2nd Ed.). Boston; London: Intercultural Press
7. BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella, STARKEY, Hugh (2002), *Developper la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg

8. CECCHERINI, Eleonora, 'Multiculturalismo (Diritto Comparato)' Archiviato il 24 febbraio 2014 in Internet Archive - <https://web.archive.org/web/20140224002821/http://www.crdc.unige.it/docs/articles/MulticulturalismoCeccherini.pdf> (consultato il 27 novembre 2022)
9. QCER (CECR), <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, (consultato il 31.07.2022)
10. CIOLAN, Alexandru (2010), « Când aud de cultură... (VII). Multiculturalism vs interculturalism ». In: *Ziarul financiar*. <https://www.zf.ro/ziarul-de-duminica/cand-aud-de-cultura-vii-multiculturalism-vs-interculturalism-de-alexandru-ciolan-7730103>
11. DIRKS, Daniel (1995), « The Quest for Organizational Competence: Japanese Management Abroad », *Management International Review*, Vol. 35, Special Issue N° 2/1995, p. 75-90
12. HERDER von, Johann Gottfried (1914 [1784]), *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Deutsche Bibliothek, Berlin
13. KIECHL, Rolf (1997), « Interkulturelle Kompetenz », dans Kooper, E. et Kiechl, R. (sous la direction de), *Globalisierung: von der Vision zur Praxis. Methoden und Ansätze zur Entwicklung interkultureller Kompetenz*, Zürich : Versus, p. 11-29
14. MAUSS, Mauss (1989 [1967]), *Manuel d'ethnographie*. Avertissement et préface de Denise Paulme. Paris : Payot
15. PUREN, Christian (2013), « Préambule » du Hors-série de la revue *Savoirs et Formations* n°3 (« Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle »). Montreuil : Fédération AEFTI, p. 6-15

## LEWIS CARROLL'S *ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND* – AN INEXHAUSTIBLE SOURCE OF EMOTIONAL EXPRESSION AND EMOTIONALLY (IL)LITERATE PATTERNS OF MANIFESTATION

CZU: 821.111-93.09

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7619824](https://doi.org/10.5281/zenodo.7619824)

Raluca Ștefania PELIN

ORCID 0000-0002-1226-2492

*"Ion Ionescu de la Brad" Iași University of Life Sciences (IULS), Romania*

*Literature is approached because of the richness of thoughts and feelings to which readers gain access. Lewis Carroll's Alice's Adventures in Wonderland provokes the readership to a vigorous exercise in perceiving emotional subtleties beyond words and in discovering a profound meaning in the emotional manifestations of characters. The illocutionary and the perlocutionary speech acts (Austin J. L., 1962) exert here a stronger force when analysed from the perspective of emotional intelligence. The present paper focuses on the way the book may be approached from the perspective of The Four-Branch Model of Emotional Intelligence designed by John D. Mayer and Peter Salovey in order to raise the awareness regarding the force of emotions, what triggers them and what makes someone an emotionally literate person.*

**Keywords:** *feelings, speech acts, emotional intelligence, emotional literacy skills.*

Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland* has constantly been a source of inspiration and puzzlement due to its abounding richness in word patterns and behavioural surprises, in changes that affect not only the characters in the book but also the readers involved in a vivid transaction with the text. In William Empson's words, the book – together with *Through the Looking Glass* – is “so frankly about growing up” (Empson, 2006, p. 39) and has at its core “a shift onto the child” (Empson, 2006, p. 40) that it freshly appeals to adults as well, especially to those who are ready to face the world of children and make sense of all the inner struggles involved in the constant physical growing and psychological development.

Research in the field of psychology at the end of the 20th century and the beginning of the 21st laid special emphasis on integrating emotion into cognitive science, since “far from being the opposite of thought, emotion is now viewed as intimately bound up with thought, to such an extent that one cannot fully understand cognition without understanding emotion, and one cannot fully understand emotion without fully understanding cognition.” (Hogan, 2003, p. 140) Therefore, a closer look at the knowledge delivered by the book – even if at a first glance it may seem nonsensical – and the emotions accompanying its delivery, will offer insights into the way the words used may trigger expected or unexpected reactions.

The *Four-Branch Ability Model of Emotional Intelligence* proposed by the psychologists John D. Mayer and Peter Salovey (Mayer and Salovey, 1997, p. 11) offers a ranking of abilities from those perceived by the authors as “simple” (p. 10) to those that involve higher mental processes. Each branch presents a gradual consideration of aspects involved in mental and emotional processing and use of information. Moreover, each level relies on competences from the areas of intrapersonal, interpersonal and linguistic intelligences as they are all involved in the encounter with literary texts and in the making of each human being.

The first branch – *Perception, Appraisal, and Expression of Emotion* – includes the basic abilities of identifying emotions in one's own physical states, feelings and thoughts, the ability to identify emotions in other people through language, appearance and behaviour, the ability to express

emotions accurately and to express needs related to them, as well as the ability to discriminate between honest and dishonest expressions of feelings, this last one being probably the subtler of all and mainly the privilege of adults. From this perspective, what Lewis Carroll does is to make readers aware of all the inner workings of Alice's mind and of the instances when she is aware of the way the encounters with the characters from wonderland affect her and the others emotionally. Alice is a proficient decoder of emotions in herself and others and fully engaged in becoming competent in understanding the adults' juggling with the words and the meanings that accompany or convey emotions.

The epitome of Alice's struggle to make sense of herself in this 'mad' and 'maddening' world resonates in her question "Who in the world am I?" (Carroll, 1994, p. 24) and then "Who am I then? [...] if I like, being that person, I'll come up: if not, I'll stay down here till I'm somebody else" (Carroll, 1994, p. 25) as if she had a choice about her own identity and the person she would like to be when coming into the world. The constant directing of thoughts towards her own person and identity culminates in very mature ponderings: "But it's no use now,' thought poor Alice, 'to pretend to be two people! Why, there's hardly enough for me left to make one respectable person!" (Carroll, 1994, p. 19) Nevertheless, she finely disposes of emotional literacy skills everyone should master: she advises or scolds herself (p. 19), activities that point to a keen observance of the self with its own emotional needs. All these ponderings on her emotional states coupled with those triggered by the bodily transformations that either make her fit or unfit for the changing circumstances indicate the constant mental activity of a growing person that needs and wants to make sense of oneself for one's own sake and the sake of others. The fact that she is monitoring her words and feelings so as not to hurt others is clearly supported by her earnest attempts to stifle her natural reactions and assertions before it is too late – instances that sometimes lead to funny occurrences:

"Thank you, it's a very interesting dance to watch,' said Alice, feeling very glad that it was over at last: 'and I do so like that curious song about the whiting!'  
'Oh, as to the whiting,' said the Mock Turtle, 'they—you've seen them, of course?'  
'Yes,' said Alice, 'I've often seen them at dinn—' she checked herself hastily.  
'I don't know where Dinn may be,' said the Mock Turtle, 'but if you've seen them so often, of course you know what they're like.'" (Carroll, 1994, pp. 120-121)

The second branch is the *Emotional Facilitation of Thinking* and focuses on the role of emotions in prioritizing thinking. The force of emotions can be noted in the degree of attention they raise towards the contextual input so that they may aid towards a fair judgment of the situation and the appropriate response demanded by the situation. This branch also incorporates the 'emotional mood swings' that steer an individual's perspective and allows for multiple points of view and encourages 'specific problem approaches' (Mayer and Salovey, 1997, p. 11). The mood in wonderland seems to gravitate around a certain *anxiety*, *sadness*, and *moodiness*, frequently sprinkled with moments of wonder at the queerness of things. On the other hand, the adjective 'curious' for example, suggestive of children's way of thinking and perceiving and of Alice's reactions to the happenings and characters in wonderland, occurs with such frequency that one has to wonder about all the shades of meaning it carries depending on the instances or utterances that demand such labelling. Almost everything in this wonder world makes Alice exclaim – even when the form is not the grammatically correct one – 'Curiouser and curiouser!' (Carroll, 1994, p. 21)

The third branch raises the level of competence to the finer intellectual abilities revolving around *Understanding and Analysing Emotions and Employing Emotional Knowledge*. The core competence here is the ability to label emotions, to see the relation between emotions and words and to assign the appropriate meaning to the emotions. Moreover, as the feelings become more complex – given the situations that trigger surprising combinations thereof and the unexpected transitions from one to another – so should the ability to recognize the various effects and to respond accordingly. The



verbal exchanges seem to challenge Alice to an active exercise of being aware of the effect of her words on others together with a heartfelt attempt to make up for the hurt feelings:

“‘Not like cats!’ cried the Mouse, in a shrill, passionate voice. ‘Would you like cats if you were me?’

‘Well, perhaps not,’ said Alice in a soothing tone: ‘don’t be angry about it. And yet I wish I could show you our cat Dinah: I think you’d take a fancy to cats if you could only see her. She is such a dear quiet thing,’ [...] I beg your pardon!’ cried Alice again, for this time the Mouse was bristling all over, and she felt certain it must be really offended.” (Carroll, 1994, pp. 28-29)

The characters in wonderland seem to be closely attached to certain moods so that even the swings are predictable. The authorial mastery resides in the verbal twists and turns that do cause strong emotions. It is through his choice of words that the readers gain direct access to the emotions of characters and to some less subtle lessons in manners:

“‘Have some wine,’ the March Hare said in an encouraging tone.

Alice looked all round the table, but there was nothing on it but tea. ‘I don’t see any wine,’ she remarked.

‘There isn’t any,’ said the March Hare.

‘Then it wasn’t very civil of you to offer it,’ said Alice angrily.

‘It wasn’t very civil of you to sit down without being invited,’ said the March Hare.” (Carroll, 1994, p. 80)

The fourth branch – *Reflective Regulation of Emotions to Promote Emotional and Intellectual Growth* – is focused on people’s ability to reflect on and manage emotions based on the knowledge one gains on the force of emotions and on the need to face them with an equally matching stamina. Staying open to feelings, a key skill in this final chain of abilities, together with actively and reflectively engaging or detaching from an emotion as well as monitoring the emotions in self and others culminate in a wise management of emotions which is expected from and desirable for all of us. The author gives enough hints regarding Alice’s openness to feelings and the manner in which she engages or discreetly detaches from unpleasant ones. The readers discover that she handles situations and manages her own emotions with a poise fit for a balanced, emotionally and behaviourally insightful adult: Alice “replied very politely”, “felt a little irritated [...] and said, very gravely” or swallowed “down her anger as well as she could” (Carroll, 1994, pp. 54-55).

*Alice’s Adventures in Wonderland* is a tale heavily relying on dialogue – be it inner or outer. Therefore, Austin’s theory of speech acts complements *The Four-Branch Model of Emotional Intelligence* and gains further depth due to the character’s habit of using words and then pondering on the way they were uttered and the significance they may gain. The *locutionary* speech act, which refers to the production of an utterance and the performance of the act of speaking, assumes a new dimension with the playfulness of the author who applies a kind of mathematical formula that actually cannot lead to the same logical result. The palindromic reversals make the interlocutors think of the sense implications of utterances as: “I mean what I say” is not the same as “I say what I mean” just like “I see what I eat” is not the same thing as “I eat what I see”, “I like what I get” and “I get what I like” or “I breathe when I sleep” and “I sleep when I breathe” (Carroll, 1994, p. 82). Many characters in the book – especially the Hatter, the March Hare and the Mock Turtle – have a special gift of introducing verbal incongruities in their communication and these may stir strong emotions but are satirically hinting at some striking truths. These utterances can be further considered from the perspective of the other two speech acts mentioned by Austin: the *illocutionary* – a speech act that can be classified according to its force (stating, praising, threatening, warning, promising, etc.) and the *perlocutionary* – an act meant to have an effect upon the feelings, thoughts, or actions of the

interlocutors (Austin J. L., 1962). The verbal exchanges in the book rely on the frequent use of imperatives or questions and even if their frankness shocks at times, they are meant to have a strong emotional impact on the interlocutors.

What strikes even more is the perception of the utterances in a world dominated by creatures that seem to be immersed in a rather gloomy mood. The words referring to emotions bear slightly negative connotations: there is a pervasive *anger* that may spark at the merest unaccepted remark – the word appears in various derivatives: *anger* (twice), *angry* (five times) and *angrily* (nine times) being very suggestive of the emotionally laden conversations in the book. Less frequently occurring, but in the same area of strong feelings are: *nervous* (five times), *annoy* (once) – *annoyed* (once). Losing one's temper is another emotion Alice experiences especially since her logic is being challenged all the way through wonderland.

The encounters with the situations and various creatures trigger another extreme emotion – that of *fright*. Therefore, the readers find out that Alice experiences this emotion quite often – the word *frightened* occurs for five times in relation to her, *twice* in relation to other creatures and then the noun *fright* and the verb *frighten* complete the morphological picture with three more occurrences.

Probably the most frequently employed words for feelings are: *glad* and *anxious*, which can be naturally linked to the emotional world of children. *Glad* – a word frequently used to refer to Alice – gives adults a glimpse into the things that make children experience this feeling. The author informs the readers about the instances in which Alice feels *glad*: when no knowledgeable witness is in sight to judge her lack of precise knowledge, when she finds herself still in existence after narrowly escaping the danger of shrinking completely, when ready to show off her knowledge, when promised a game of riddles, when she has someone listen to her, when she finds her interlocutor (the Duchess) in a pleasant temper, when she realizes that there are better gifts offered at birthdays in the real world than the mere offering of someone's words, when an unpleasant activity is over and she does not have the courage to openly express her opinion about it (due to her good manners), when asked to stop reciting verses she could not remember exactly, and when seeing how things are being done at trials (although the nonsense of the act itself in this upside town world is obvious). All these may prove useful for adults who really intend to understand the emotional world of children and build strong emotional bonds with them.

*Anxiety* is also a pervasive feeling in wonderland, probably because – just like its dictionary definition suggests [1] – it is “an uncomfortable feeling of nervousness or worry about something that is happening or might happen in the future; something that causes a feeling of fear and worry; eagerness to do something”, a feeling so commonly experienced by children in their growing stages. The adverb *anxiously* is related to Alice's wonderings regarding the path to take, her fear of catching a cold, her trying to help as she was “always ready to make herself useful” (Carroll, 1994, p. 38), when she finds herself in unknown places and does not know what to do, when expecting the reactions of others, and when trying to make sense of the condition of others. The Rabbit's activities in the book are also performed quite *anxiously* – when afraid of what others may do to him, when looking at Alice or looking around. The Mock Turtle, the Hatter, the King also act *anxiously* depending on the circumstances. The cards are behaving *anxiously*, especially when the irritable Queen is approaching. The servants of the Queen are *anxious* at the threat of being executed if something is not done quickly.

The utterances that seemingly bind all the speech acts into a meaningful whole are the moral teachings readers may infer or the ones the Duchess directly draws from all verbal instances:

“’Tis so,’ said the Duchess: ‘and the moral of that is—“Oh, ‘tis love, ‘tis love, that makes the world go round!”’

‘Somebody said,’ Alice whispered, ‘that it’s done by everybody minding their own business!’

‘Ah, well! It means much the same thing,’ said the Duchess, digging her sharp little chin into Alice’s shoulder as she added, ‘and the moral of that is—“Take care of the sense, and the sounds will take care of themselves.”’ (Carroll, 1994, p. 107)

With this last moral the readers should gain the subtlest understanding of the force of utterances – if one knows what the sense or the meaning of an utterance is, then the choice of words and the way they should sound to accomplish the expected effect should certainly not pose any problem. The focus here is on meaning and sense making as the root of all communication.

The frequency of *perlocutionary* speech acts can be traced throughout the book not only in the encounters between various characters, but also in the solitude of Alice facing the novelty of this strange new world, the surprising inner struggles she has to face and the inner dialogue she has. Trapped in a world in which she undergoes lots of physical transformations and being confronted with a reversing logic of words and a bizarre distortion of sentence order and word order, Alice is on the verge of *hopelessness* and bursts into tears, meaning that she has reached the extreme level of *despair*: “‘I’m sure those are not the right words,’ said poor Alice, and her eyes filled with tears” (Carroll, 1994, p. 25) However, even in this desperate state she is fully aware of the cause and the effects of her own emotions and scolds herself just like adults might do to children: “‘You ought to be ashamed of yourself,’ said Alice, ‘a great girl like you,’ (she might well say this), ‘to go on crying in this way! Stop this moment, I tell you!’ But she went on all the same, shedding gallons of tears, until there was a large pool all round her, about four inches deep and reaching half down the hall.” (Carroll, 1994, p. 22) and then she deems the consequences of so much crying in the real world, although she is surprised by the nonsense of it as well: “‘I wish I hadn’t cried so much!’ said Alice, as she swam about, trying to find her way out. ‘I shall be punished for it now, I suppose, by being drowned in my own tears! That will be a queer thing, to be sure! However, everything is queer to-day.’” (Carroll, 1994, p. 27)

The fact that the story revolves around her growing is rendered in the weird physical changes she experiences while trapped in the apparently confining spaces and by the echoes of adults’ verbal patterns that pierce the text and make her ponder more on her own actions and words. Carroll’s surreal intervention in the text is once more obvious in Alice’s awareness of her positioning in the plot:

“‘I do wonder what can have happened to me! When I used to read fairy-tales, I fancied that kind of thing never happened, and now here I am in the middle of one! There ought to be a book written about me, that there ought! And when I grow up, I’ll write one— but I’m grown up now,’ she added in a sorrowful tone; ‘at least there’s no room to grow up any more here.’ ‘But then,’ thought Alice, ‘shall I never get any older than I am now? That’ll be a comfort, one way—never to be an old woman— but then—always to have lessons to learn! Oh, I shouldn’t like that!’” (Carroll, 1994, p. 43)

The playful self-awareness is even more vivid in the way Alice perceives her bodily transformations and talks about her own feet: “‘I must be kind to them,’ thought Alice, ‘or perhaps they won’t walk the way I want to go!’” (Carroll, 1994, p. 22)

The unexpected changes in the logic and order of things and the chosen channels of mediating ideas through diverse creatures are meant to keep the readers wondering and pondering in order to make sense and decode meaning. This is probably the book for children that should be read by adults to get a glimpse of these ones’ perspective on the world. It is a vivid lesson in rightfully manipulating words to deliver meaningful messages and in making sense of circumstances in order to come out victoriously. Alice has descended into a mad world, but she is capable – despite her moments of despair and hopelessness – to be anchored in a logical reality by means of her awareness of herself and the truth culminating in her last remark: “‘Who cares for you?’ said Alice, (she had grown to her full size by this time.) ‘You’re nothing but a pack of cards!’” (Carroll, 1994, p. 145) Her inner dialogue reveals her struggles and the wish to interact with the others so that there will be no ill

feelings ensuing. She emerges as the most emotionally literate being in a world of so diverse and mainly emotionally illiterate characters that seem on the verge of bursting into fits of anger at the slightest hint or mistake.

Since emotions can obviously be read on people's faces, Carroll's opting for illustrations may have added to the artfulness of offering readers a glimpse into the way the characters feel. John Tenniel's illustrations of the book capture the emotions of the characters with the mastery of the discreet but accurate observer – the worry on the rabbit's face, the surprise on Alice's face when she feels growing and "opening like a large microscope" (Carroll, 1994, p. 21), the fright when she floats in the pool of her own tears, the sorrow and unhappiness when trapped in the house in which she grew to the point of feeling really uncomfortable due to the lack of space.

The book's openness to various interpretations has inspired various artists who have rendered the illustrations of the book in different manners and styles [2] – ranging from joyfully childlike to conspicuously gothic, most of them choosing to render the facial expressions in a way that is suggestive of the feelings of characters. However, maybe the best artist who managed to transpose the dreamlike atmosphere and the emotional and interactional subtleties of the text and the hints to the distressing process of growing into adulthood is Salvador Dali [3], a master of surrealism, who opts for only hinting at the way the characters look and delivering a message about their feelings and interactions through the colours and the symbols he used. He even inserted many of his symbols into the illustrations of *Alice's Adventures in Wonderland*: the melting clock – a symbol of fluidity, of time bending in the 'heat' of the events and according to the perception and the experience of each character (the Rabbit being out of time; the time being perceived differently or being chronologically distorted through the reversed order of things done or said); a projection of the crutch in the silhouette of Alice to indicate her stability in spite of the madness of the others and the maddening circumstances and utterances; the butterflies, carrying with them the idea of metamorphosis, the emergence of the adult creature from the 'caterpillar'. The shadows that the creatures and objects cast reflect the mirror-like picture that is at the heart of the verbal and interactional matter of the text. It is an upside down projection of reality, one that compels all the thinking and feeling abilities in order to make sense and bring sense to the narrative. The artist – through the choice of colours – manages to create a sort of mood pervading the narrative. If we were to judge the choice of colours to render the intensity of emotions according to the Mood Meter devised by psychologist Marc Brackett [4], when there is tension in the narrative – like the Caucus Race and a Long Tale, the Mad Tea Party, and Who Stole the Tarts?, Dali opted for hues of red indicative of irritation, uneasiness, even fury. When there's a hint to Alice's feeling rather low on energy – down the Rabbit Hole – Dali used blue together with other shades of red, green and yellow to highlight the complex mix of feelings Alice is experiencing in this falling into wonderland: uneasiness, surprise, serenity, and a little bit of fatigue. Dali anticipates thus an age when recipients of works of art and people in general have to be better emotionally literate to identify emotions and hints on emotional states in order to be able to cope verbally and behaviourally.

Reading *Alice's Adventures in Wonderland* from the perspective of emotional intelligence and the theory of speech acts makes one think of the importance of having a keen awareness of emotions and the way they are expressed – subtly or bluntly, of the necessity to adopt a multilateral perspective on things, people and circumstances, of the need to be able to master one's feelings and verbal output when situations are challenging and above all of the necessity to be aware of the reality and its changing nature. Alice proves that being emotionally literate means having the ability to see oneself acting and speaking, to analyse triggers and responses, to artfully manage the impact of people and circumstances on oneself and to know when to put an end to what is deemed unpleasant and not edifying.

**Bibliographic references :**

1. AUSTIN, John Langshaw (1962), *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press
2. CARROLL, Lewis (1994), *Alice's Adventures in Wonderland*. London: Penguin Books Ltd
3. EMPSON, William (2006), « Alice in Wonderland: The Child as Swain? ». In: *Bloom's Modern Critical Interpretations: Lewis Carroll's Alice's Adventures in Wonderland*. New York: Chelsea House, pp. 39-67
4. HOGAN, Patrick Colm (2003), *Cognitive Science, Literature, and the Arts. A Guide for Humanists*. New York: Routledge
5. MAYER, John D., SALOVEY, Peter (1997), « What is Emotional Intelligence? ». In: *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*, edited by Peter Salovey and David Sluyter. New York: Basic Books: A Division of HarperCollinsPublishers, pp. 3-31

**Web sources:**

- [1] CAMBRIDGE DICTIONARY ONLINE: <https://dictionary.cambridge.org/>. Last accessed 15.01.2023
- [2] THE "DRAW ME" ALICE BLOG: <https://eyesonalice.wordpress.com/category/recent-illustrators/page/2/>. Last accessed 15.01.2023
- [3] Dalí-illustrated Alice's Adventures in Wonderland Rediscovered and Resurrected: <https://art-sheep.com/dali-illustrated-alices-adventures-in-wonderland-rediscovered-and-resurrected/>. Last accessed 15.01.2023
- [4] <https://www.pjamal.com/2018/12/mood-meter-how-are-you-feeling-today.html>. Last accessed 18.01.2023



## THE DREAM AS AMBITION IN THE ENGLISH, FRENCH AND ROMANIAN LINGUISTIC PICTURES

CZU: 81`23=00

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7619762](https://doi.org/10.5281/zenodo.7619762)

Oana ȘULIC

ORCID 0000-0002-7970-9586

Moldova State University

*The present article focuses on the cultural specificity of the concept of “dream” seen as ambition in the English and Romanian Linguistic Pictures. We will analyze the cognitive process that takes place when using various phraseological units by identifying both common and different aspects in the above mentioned languages. The method applied will be the cognitive prototypical scenario which is specific to cognitive linguistics.*

**Keywords:** *dream, ambition, concept, cognitive prototypical scenario, linguistic picture.*

The main purpose of our article is to identify common and different aspects of the cognitive process that occurs when we use various phraseological units in the English, French and Romanian linguistic pictures.

Before referring to the main purpose of our article, we must briefly clarify certain theoretical aspects. According to The APA Dictionary of Psychology the *cognitive process* is defined as any of the mental functions assumed to be involved in the acquisition, storage, interpretation, manipulation, transformation, and use of knowledge. These processes encompass such activities as attention, perception, learning and problem solving (APA Dictionary of Psychology). We continue by giving a few details about phraseology and phraseological units which are the core of the present article. From an etymological point of view, the term *phraseology* comes from the Greek *phrasis* which means *speech, way of speaking* and *logos* which is *word, notion*. The researcher Th. Hristea affirms that phraseology can be defined as “the discipline which studies the totality of phraseological units in a given language” and that “the true richness of a language manifests itself, to a great extent, through her phraseology. It can even be said that, in addition to the actual “lexical thesaurus”, the “phraseological” one allows us more than anything to classify a language among the poor, rich or very rich ones”<sup>19</sup> (A. Vulpe, Apud). The phraseological units represent an inexhaustible source of both linguistic and cultural enrichment due to the fact that behind any phraseological unit stands a socio-cultural situation. Going back to what the linguist Th. Hristea states, the phraseological units represent “stable combinations of two or more words with a unitary meaning. This means that they name a single object, a single property, a single action, a process, or a unique phenomenon”<sup>20</sup> (ibidem).

Having as a starting point the theoretical aspects mentioned above, we first search for the definition of the concepts of “dream” and “ambition” in various English, French and Romanian dictionaries and we highlight the relationship between the two in all three languages, by analysing both the similarities and differences.

---

<sup>19</sup> Our translation.

<sup>20</sup> Our translation.

We begin by analysing the definitions of our two concepts, *dream* and *ambition*, in Merriam Webster Dictionary:

**Dream**- noun

1. a series of thoughts, images, or emotions occurring during sleep  
*had a dream about climbing a mountain*  
*gives me bad dream*
2. an experience of waking life having the characteristics of a dream such as:  
a: a visionary creation of the imagination: DAYDREAM  
*the dreams of her youth*  
b: a state of mind marked by abstraction or release from reality : REVERIE  
*walking around in a dream*  
c: an object seen in a dreamlike state : VISION  
*a man that was her dream come true*
- 3, something notable for its beauty, excellence, or enjoyable quality  
*the new car is a dream to operate*
4. a: a strongly desired goal or purpose  
*a dream of becoming president*  
b: something that fully satisfies a wish: IDEAL  
*a meal that was a gourmet's dream*

**Ambition**- noun

1. a: an ardent desire for rank, fame, or power  
*With her talent and fierce ambition, she became a very successful actress.*  
b: desire to achieve a particular end
2. the object of ambition  
*Her ambition is to start her own business.*
2. a desire for activity or exertion  
*felt sick and had no ambition (Merriam Webster Dictionary).*

By taking a closer look to the two definitions provided by the same dictionary, we can see that “ambition” is described as a strong desire to achieve something whereas the “dream” is defined as something that you want it to happen very much but that is not very likely. But “ambition” and “dream” can also be seen as synonyms, according to our dictionary which defines the “dream” as a strongly desired goal or purpose and the “ambition” as an ardent desire. For the definitions of *dream* and *ambition* in French, we choose as research source Le Dictionnaire de l’Académie Française.

**Rêve**- noun

1. Ensemble d’images, de représentations résultant de l’activité cérébrale qui a lieu lors des phases de sommeil paradoxal ; par métonymie, cette activité cérébrale elle-même. Un rêve agréable, angoissant. Un mauvais rêve, un cauchemar. Faites de beaux rêves ! Un sommeil sans rêve. Rêve prémonitoire. Les chats font souvent des rêves de chasse, de poursuite. Il m’est apparu en rêve. « Aurélia », de Gérard de Nerval, témoigne de l’épanchement du rêve dans la vie réelle. La veille et le rêve. Le rêve fut pour les surréalistes une source majeure d’inspiration.

Loc. adj. fig. De rêve, parfait, idéal, sans défaut. Nous avons fait un voyage de rêve. Un temps de rêve. Une créature de rêve.

Fig. Situation qui procure une satisfaction, un bonheur tels que sa réalité en paraît douteuse. Ces quelques jours de vacances furent un rêve. Vivre un rêve, un rêve éveillé.

2. Souvent au pluriel. Pensée vague et décousue, sans rapport avec la réalité présente ; rêverie. Il n’entend pas ce qu’on lui dit et semble perdu dans ses rêves. Arracher quelqu’un à ses rêves.

3. *Ce à quoi on aspire le plus ardemment ; désir très vif, dont on ne sait si on pourra le réaliser. Le mythe d'Icare illustre le rêve de voler que l'homme a toujours nourri. Des rêves de gloire. Caresser un rêve. Un rêve devenu réalité. Je fais un rêve, phrase du célèbre discours prononcé par le pasteur américain Martin Luther King le 28 août 1963 en faveur des droits civiques des Noirs.*

*Loc. De mes rêves, de ses rêves..., se dit de ce qui est parfaitement conforme à ce que l'on désire. Il a enfin trouvé la maison de ses rêves. Ce n'est pas le rêve (fam.), ce n'est pas ce que l'on souhaitait vraiment. Le rêve américain, expression qui traduit l'idée que les États-Unis d'Amérique offrent à chacun, quelle que soit son origine, la possibilité de trouver le bonheur, de jouir de la liberté et de faire fortune. Le rêve européen, l'idéal d'une Europe pacifiée et prospère, unie sur la base de références historiques et culturelles communes.*

*Péj. Idée chimérique, irréaliste. C'est le rêve d'un imprudent, d'un esprit exalté. Ce projet n'est qu'un beau rêve.*

**Ambition-** noun

1. *Vif désir de s'élever pour réaliser toutes les possibilités de sa nature ; recherche passionnée de la gloire, du pouvoir, de la réussite sociale. Elle ne manque pas d'ambition. C'est l'ambition qui le pousse. Avoir de l'ambition. Il est sans ambition. Être dévoré d'ambition. Une noble ambition. Une ambition louable, honnête. Une ambition démesurée, insatiable.*

2. *Vive aspiration ; désir profond. Sa seule ambition est de vivre tranquille. Ce souverain n'avait d'autre ambition que de rendre son peuple heureux. Il avait l'ambition de l'estime publique. Toute son ambition se borne à remplir ses devoirs. Il a toutes les ambitions. Elle a de grandes ambitions pour ses enfants. Charles Quint réalisa son ambition de devenir empereur.*

*Loc. Ne pas avoir l'ambition de, ne pas avoir la prétention de réussir à. Je n'ai pas l'ambition de résoudre tous vos problèmes. Tirer d'ambition, avec ardeur. (Dictionnaire de l'Académie Française).*

According to Dictionnaire de l'Académie Française, the concept of *dream* in French is defined as something to which we aspire ardently, a strong desire that we do not know if we could accomplish. *Ambition* is defined as strong desire and aspiration, just the way we found it in English. In this situation, we cannot conclude that *dream* and *ambition* can be seen as synonyms, the *ambition* being more "ardent" than the *dream* that we don't know if we could make it happen.

In Romanian, the two concepts, *dream* and *ambition*, are defined as follows:

**Vis-** noun

*visuri* 1. *Faptul de a visa; înlănțuire de imagini, de fenomene psihice și de idei care apar în conștiința omului în timpul somnului. ◇ Carte de vise = carte care cuprinde semnificația profetică a visurilor. Loc. adj. De vis = propriu visului; fig. extrem de frumos, de necrezut, ireal. Loc. adv. Ca prin vis = vag, confuz. Fig. Atmosferă, imagine, frumusețe ireală. 2. Reverie, meditație, visare. 3. Fig. Iluzie deșartă; gând, idee, aspirație irealizabilă. Dorință arzătoare. Expr. A-și vedea visul cu ochii = a-și (sau a i se) îndeplini cea mai arzătoare dorință, a-și (sau a i se) realiza tot ce și-a propus. [Pl. și: vise] – Lat. visum.*

(Dicționarul explicativ al limbii române)

*vis~uri* 1. 1) *Sucesiune de fenomene psihice (imagini, reprezentări, idei) care se manifestă involuntar în timpul somnului (păstrându-se uneori și după trezire). ~ frumos. ~ rău. Visuri plăcute formulă de urare care se spune seara, înainte de culcare. De ~ a) care atinge culmea perfecțiunii; sublim; b) ceea ce nu poate fi real; ireal. Ca prin (sau ca în) ~ lipsit de claritate; puțin determinat; vag; confuz. 2) Stare a celui cuprins de gânduri și de amintiri plăcute; visare. 3) fig. Idee fantastică, irealizabilă. 4) fig. Dorință puternică; aspirație; năzuință. A-și vedea ~ul cu ochii a-și vedea dorința împlinită. [Pl. și vise] /<lat. Visum.*

(Noul dicționar explicativ al limbii române)

*Vis (-se)* 1. *înlănțuire de imagini în timpul somnului. – 2. Iluzie, himeră.*

(Dicționarul etimologic român)

Synonyms:

Vis s. 1. visare. 2. aspirație.

(Dicționar de sinonime)

Antonyms:

Vis ≠ realitate, trezie

(Dicționar de antonime)

**Ambiție**- noun

1.

Dorință arzătoare de a realiza ceva; dorință de glorie, de onoruri, de parvenire. Expr. A pune pe cineva (sau a se pune) la ambiție = a (se) ambiționa. [Var.: (înv.) ambițiune s.f.]. (Dicționarul explicativ al limbii române)

2. Dorință puternică de a realiza ceva (de a dobândi glorie, onoruri etc.). Om lipsit de ~. A-și pune ~a a-și pune în gând să facă ceva cu orice preț. A pune pe cineva la ~ a ambiționa pe cineva. (Noul dicționar explicativ al limbii române) (Dicționar Român Explicativ Online).

As we can see in the above mentioned Romanian dictionary, the concept of *dream* can be seen as an unattainable, fantastic idea or as a strong desire or aspiration. The concept of *ambition* however, refers only to the ardent desire of achieving something, glory, honors and upstartness.

By taking a closer look at the definitions provided by our dictionaries, we can conclude that in all the three languages the concept of *dream* is seen as a strong desire or aspiration but with a different level of achievement. In English, the *dream* can be seen as something that we *want* but it is not very likely to happen and, at the same time, it can be a *strongly desired goal or purpose*, this being the common aspect with the definition for *ambition*. In French, the *dream* is a *strong desire* but we lack the certainty of its accomplishment. *Ambition* here cannot be a synonym for *dream* since *ambition* is stronger than the *dream* which is not likely to be accomplished. In Romanian, the *dream* is both an *unattainable idea* and an *ardent desire*, whereas the *ambition* is seen mostly in relation to a more negative *desire of material achievement*.

Further on in our article, we try to analyse a series of phraseological units which are based on the concept of *dream* seen as *ambition* in all the three languages and then try to compare them by using the researcher's Anna Wierzbicka cognitive- prototypical scenario method. The selection of phraseological units presented in the following table was collected from Dicționar de Expresii Românești (Marin Bucă, 2007), Dicționar Englez- Român cu Expresii și Locuțiuni (Horia Hulban, 2007), ESL Initiative (eslinitiative.wordpress.com) and Expressio.fr.

English	French	Romanian
To elbow one's way	Jouer des coudes	A da din coate
Hitch one's wagon to a star	Bâtir des châteaux en Espagne	A visa cai verzi pe pereți
Reach for the moon	Décrocher la lune	A apuca luna cu dinții
To keep one's chin up	Contre mauvaise fortune, bon coeur	A ține capul sus
Don't count your chickens before they are hatched	Adieu veau, vache, cochon, couvée	S-a dus baba cu colacii
Fortune favours the brave	A cœur vaillant, rien d'impossible	Norocul îi ajută pe cei îndrăzneți
Blood, sweat and tears	A la sueur de mon front	A stropi ceva cu sudoare
Fight tooth and nail	Lutter bec et ongle	A se ține de ceva cu dinții
Go to great lengths	Se donner un mal de chien	A se da peste cap
Pull out all the stops	Mettre le paquet	
Explore all avenues		
Have one's heart set on		
Hell-bent on something		
Make headway		

By analyzing the phraseological units selected in the above table, one can easily see that the English linguistic picture seems to be richer than the French and Romanian ones when it comes to *dream* as *ambition*, native English speakers proving to be more enthusiastic and perseverant in attaining their desires.

In what follows, we apply the cognitive- prototypical scenario method implemented by the researcher A. Wierzbicka in three seemingly similar situations from the three languages to see if there are any differences.

(1). “She’s prepared to *fight tooth and nail* to get the job”. (The Free Dictionary by Farlex)

- 1) X wants a job very much.
- 2) X knows she has to get the job by all means.
- 3) When X feels that, X fights tooth and nail.

In this situation, X is driven by a strong desire to attain what she wants and her success seems guaranteed by her will of perseverance.

(2) « Durant ces années de grande pauvreté, la mère lutte bec et ongle pour sa famille ».

(Le Robert Dico En Ligne)

- 1) X has a family.
- 2) X is very poor.
- 3) X makes effort to keep her family safe.
- 4) When X feels that, X makes effort to keep her family safe.

X who is a poor mother struggles to keep her family safe, but her perseverance in what she wants doesn’t seem to help her achieve it in the end.

(3) „Procurorii Parchetului Militar Braşov... *au păstrat cu dinţii* secretul asupra acestui incident”. (ebooks.unibuc.ro)

- 1) X has got a secret.
- 2) X tries to keep it by all means.
- 3) When X feels this, X does this.

In the Romanian example, “being perseverant in attaining one’s desire” is not enough no matter how ardent the desire might be.

Although we found equivalent phraseological units in all three languages, the English *to fight tooth and nail* is charged with more optimism and this way with more chances of achievement. At the opposite pole there is the Romanian *a ţine de ceva cu dinţii*. Although it might look the perfect equivalent, it lacks the optimism which secures the final success. And in between the two, there is the French *lutter bec et ongle* which does not guarantee the achievement of a certain desire but it certainly proves perseverance and so here result is implied.

As a final conclusion to our article, after examining the definitions found for the concepts *dream* and *ambition*, we saw that the two can be synonyms only in certain situations when they both express a [+strong desire], mostly in English. In French *the dream* is [-ardent] in comparison with *ambition* whereas in Romanian, the *ambition* has a more [+negative] aspect being related more to the desire of material achievement.

The phraseological units in English, French and Romanian presented in the table above, serve as a proof that the English linguistic picture is richer in more optimistic examples for which we could not find an equivalent in the other two languages. From the situations in which we applied Wierzbicka’s cognitive- prototypical scenario method, we can conclude the same thing as above. In all three languages, *ambition* is the “fuel” for making “a dream come true”, the fuel which also comes in different quantities, depending on the language we refer to. The highest “dose of ambition” is found in English and the lowest one in Romanian.



### Bibliographic references:

1. BUCĂ, Marin (2007), *Dicționar de expresii românești*. Editura VOX
2. ESL INITIATIVE. THE SECOND LANGUAGE EXPERIENCE! [online]  
Disponibil: <https://eslinitiative.wordpress.com/2009/11/08/english-idioms-relating-to-ambition-determination/> [citat 23.11.2022]
3. HULBAN, Horia (2007), *Dicționar englez-român cu expresii și locuțiuni*. Iași: Editura Polirom
4. VULPE, Ana (2011), «Frazeologismele: precizări teoretice și aspecte pragmatice». În: *Philologia*. nr. 1-2(254), pp. 125-133. ISSN 1857-4300. [online]  
Disponibil: [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/15364](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/15364) [citat 11.06.2022]
5. WIERZBICKA, Anna (1999), *Emotions across Languages and Cultures. Diversity and Universals*. Cambridge University Press, p. 34-38
6. ZAFIU, Rodica. *Diversitate stilistică în româna actuală* [online]  
Disponibil: <http://ebooks.unibuc.ro/filologie/Zafiu/310.htm> [citat 23.11.2022]
7. APA DICTIONARY OF PSYCHOLOGY. [online]  
Disponibil: <https://dictionary.apa.org/cognitive-process> [citat 23.11.2022]
8. DICTIONNAIRE DE L'ACADEMIE FRANÇAISE [online]  
Disponibil: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9A1406> [citat 23.11.2022]
9. DICTIONNAIRE DE L'ACADEMIE FRANÇAISE. [online]  
Disponibil: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9R2356> [citat 23.11.2022]
10. DICȚIONAR ROMÂN EXPLICATIV ONLINE. [online]  
Disponibil: <https://www.dictionarroman.ro/?c=ambitie> [citat 23.11.2022]
11. DICȚIONAR ROMÂN EXPLICATIV ONLINE. [online]  
Disponibil: <https://www.dictionarroman.ro/?c=vis> [citat 23.11.2022]
12. EXPRESSIO.FR, Les expressions françaises décortiquées [online]  
Disponibil: <https://www.expressio.fr/> [citat 23.11.2022]
13. LE ROBERT DICO EN LIGNE [online]  
Disponibil: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/bec> [citat 23.11.2022]
14. MERRIAM WEBSTER DICTIONARY [online]  
Disponibil: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/ambition> [citat 23.11.2022]
15. MERRIAM WEBSTER DICTIONARY. [online]  
Disponibil: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dream> [citat 23.11.2022]
16. THE FREE DICTIONARY BY RALEX [online]  
Disponibil: <https://idioms.thefreedictionary.com/fight+tooth+and+nail> [citat 23.11.2022]

## DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE TERMINOLOGIEI PUBLICITARE ECOLOGICE

CZU: 81`276.6:[659.1:574]

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7615373](https://doi.org/10.5281/ZENODO.7615373)

Diana MOTRENIUC

ORCID 0000-0001-7038-3471

Universitatea de Stat din Moldova

*The contrastive-linguistic, intercultural and cognitive-typological analysis of the English and Romanian advertising ecological discourse, requires a clear delimitation, for operational purposes, of the meanings of terms related to advertising. This necessity is determined, first of all, by the lack of parallelism between the "inter-paronymic" terms (false friends of the translator), following how the English terms correlate and what common interferences they have. We suggest clarifying several such aspects both separately, as distinct linguistic situations, and as "internal" forms of each of the two languages, which is likely to convince the speakers of the need to understand and use the correct constructions and forms.*

**Key-words:** *discourse, advertising, publicity, commercial, ecological.*

**Cuvinte-cheie:** *discurs, publicitate, reclamă, comercială, ecologic.*

Analiza contrastiv-lingvistică, interculturală și cognitiv-tipologică a discursului publicitar englez și român, în general, și a celui ecologic, în mod special, solicită o delimitare clară, în scopuri operaționale, a semnificațiilor termenilor legați de publicitate. Această necesitate este determinată, în primul rând, de lipsa unui paralelism între termenii "inter-paronimici" (prietenii falși ai traducătorului) englezescul *publicity* și românescul *publicitate*, de utilizările și semnificațiile diferite ale acestora în cadrul domeniilor respective în corelație cu alți termeni adiacenți în cadrul fiecărei din aceste limbi. Astfel, faptul că publicitatea și marketing-ul englezesc/american au o istorie mai veche, face ca vocabularul de domeniu să fie mai amplu și mai variat. Din aceste considerente vom urmări cum corelează și ce interferențe uzuale are termenul engl. *publicity* și termenii adiacenți *advertising*, *advertisement*, *commercials*, paralel cu termenii respectivi din limba română.

Vom trece în revistă și vom comenta o serie de observații și sugestii pe care le vom formula, cu privire la terminologia din domeniul publicitar, raportând concepte și distincții fundamentale ale termenilor publicitari. Ne propunem să clarificăm câteva asemenea aspecte atât separat, ca situații lingvistice distincte, cât și ca forme „interne” ale fiecăreia dintre cele două limbi, ceea ce este de natură să convingă locutorii de necesitatea înțelegerii și folosirii construcțiilor și formelor corecte. În același timp, se ține cont de problemele pe care le întâmpină utilizatorul de nivel mediu, deoarece acestea pot reprezenta o reală dificultate în calea înțelegerii și depășirii numeroaselor confuzii.

În arealul de funcționare și de utilizare a termenilor din industria publicității avem perechea paronimică, din limba engleză vorbită în SUA, unde au și apărut, *publicity* și *advertising*. De-a lungul timpului, specialiștii în domeniu, au oferit publicității, în înțelesul său de advertising, o multitudine de definiții.

Potrivit lui William J. Stanton, „*advertising* constă în toate activitățile pe care le implică prezentarea unui grup, a unui mesaj non-personal, oral sau vizual, sponsorizat în mod deschis, cu privire la difuzarea prin una sau mai multe medii și este plătită de un sponsor identificat” [7; 1984]. Asociația Americană de Marketing vine cu următoarea definiție pentru *advertising*: orice formă nonpersonală, plătită, de prezentare și promovare a ideilor, bunurilor și serviciilor, de către un sponsor identificat“ [8; 1982], care cuprinde toate caracteristicile importante ale acestui domeniu. Astfel:

a) Reclamele sunt plătite și reprezintă o tranzacție comercială (ceea ce constituie diferența fundamentală față de publicitatea neplatită (*publicity*));

b) Mesajele sale scrise, verbale, vizuale, sunt non-personale, ceea ce înseamnă că țintesc un public larg;

c) Reclamele comerciale sunt identificate cu publicatorul sau anunțatorul, deoarece destinatarul mesajului trebuie să poată identifica sursa acestora pentru a putea cumpăra exact produsele respective;

Un alt element caracteristic important este introdus de Cohen, care consideră că, *advertising* este o activitate de afaceri, care utilizează tehnici creative pentru a proiecta comunicații persuasive în mass-media care promovează idei, bunuri și servicii într-o manieră compatibilă cu atingerea obiectivelor agentului de publicitate, furnizarea de satisfacții pentru consumatori și dezvoltarea de bunăstare socială și economică. Aici observăm că, *advertising* nu implică doar prezentare și promovare, ci și un element de persuasiune. Astfel, definiția Asociației Americane de Marketing a termenului de *advertising* este limitată în domeniul său de aplicare, deoarece nu sugerează în niciun fel aspectele persuasive și creative ale *advertising*-ului și nici nu indică funcțiile și responsabilitățile acesteia.

Aceste definiții explică ce este *advertising* în esență și ajută la distingerea publicității de alte inițiative de comunicare cu care este adesea confundată. Deci, *advertising* înseamnă răspândirea informațiilor despre caracteristicile produsului către potențialii clienți, în vederea vinderii produsului sau a creșterii volumului vânzărilor. O caracteristică distinctivă ar fi că, *advertising* este o formă de comunicare non-personală, deoarece folosește forme mass-media.

*Publicity* nu este același lucru ca și *advertising*. *Publicity* este o altă formă de comunicare, cum ar fi comunicatele de presă sau relațiile publice (de ex. conferințe de presă) pe care mass-media le acoperă pe cont propriu. Ea se referă la expunerea mediatică, la a face cunoscut un anumit fenomen (Nicola & Petre, 2001, pp. 11-13). În timp ce, *advertising* este publicitatea plătită sau comercială, care implică o tranzacție comercială și se identifică cu sponsorul, ca receptorul mesajelor să poată recunoaște sursa, *publicity* reprezintă publicitatea neplatită (sau cu costuri minime), ce oferă informații pentru media sperând că acestea vor fi interpretate ca știri (newsworthness). Există în acest sens chiar și un proverb bine cunoscut în domeniul marketing-ului: „For advertising you pay, for publicity you pray”, respectiv „Pentru *advertising* plătești, iar pentru *publicity* te rogi”.

În timp ce *advertising*, utilizează mass-media, fie difuzată, fie în formă tipărită, ca vehicul pentru a transmite mesajul publicitar către publicul său și implică o anumită plată de către agentul de publicitate pentru utilizarea timpului media și a spațiului media, în *publicity*, sursa informației nu este dezvăluită publicului, iar informația se răspândește ca o știre și nu un mesaj promoțional. Acesta este un punct important de diferență între *advertising* și *publicity*, deoarece uneori există și cazuri de *publicity* plătită, dar fără a dezvălui identitatea sponsorului.

Există și o definiție dată publicității de către Legea audiovizualului, care la fel pune semnul egal între *publicity* și *advertising*: „orice forma de mesaj, difuzat fie în baza unui contract cu o persoană fizică sau juridică, publică ori privată, în schimbul unui tarif sau al altor beneficii, privind exercitarea unei activități comerciale, mestesugaresti, profesionale, cu scopul de a promova furnizarea de bunuri, inclusiv imobile și necorporale, sau prestarea de servicii contra cost, fie difuzat în scopuri autopromoționale“. (Monitorul oficial)

În cărțile de specialitate și în cursuri, se întâlnește de cele mai multe ori termenul *advertising* preluat din limba engleză pentru a defini: „acel concept de publicitate ce reprezintă o formă de comunicare de tip persuasiv, având rolul de a modifica atitudinea receptorilor în sensul achiziției unui produs sau serviciu anume, ale cărui calități anunțate sunt reale“, respectiv „publicitatea desemnează orice tip de comunicare prin intermediul căreia sunt promise destinatarilor beneficii reale legate de un produs/serviciu de cumpărat“ (O’Guinn, Allen și Semenik, 1998); iar *publicity* din engleză a fost tradus în română prin *publicitate*.

În alte canale de comunicare ca mass-media, internet, TV, radio, după cum afirmă multe surse, se folosește un singur termen –*publicitate* – pentru realități diferite [Mihuti, 2012]. În domeniul comunicării în Moldova hotarul dintre noțiunile de *advertising* și *publicitate* este unul foarte îngust, iar în unele cazuri chiar se confundă. În limba română, puțini sunt cei care pot face diferența dintre *advertising* și *publicity* prin simplu fapt că amândouă sunt traduse cu termenul de *publicitate*. La noi termenii au fost preluați puțin diferit față de utilizarea lor americană. Cuvântul *publicitate* practic traduce cuvântul din engleză *advertising*, iar această traducere este acceptată de industria comunicării.

Unii autori afirmă că traducerea lui *publicity* în limba română prin *publicitate* nu doar că este greșită, dar îi denaturează sensul principal, pentru că *publicity*, conform ediției online a dicționarului Merriam-Webster, reprezintă „o cale de atragere a atenției publicului”. Este un act prin care se urmărește informarea publicului și câștigarea suportului acestuia, prin informațiile de interes oferite. Același dicționar face o distincție clară între *publicity* și *advertising*, ultima fiind prezentată ca „acțiunea de atragere a atenției publicului prin anunțuri plătite”.

Alți autori propun o altă variantă pentru a exclude confuziile, ca *publicity* să se traducă prin *popularizare*, în timp ce *advertising* prin *publicitate*. *Publicity* (popularizarea) nu se reduce la spațiile plătite din mass-media, și nici n-ar fi eficientă dacă s-ar limita la acestea, atuul ei constând întocmai în informațiile de interes pentru diferite categorii de public, informații preluate și prezentate gratuit de mass-media. Singurii care mai pot interveni sunt așa numiții *gate-keepers* (gardienii), a căror menire este să vegheze asupra informațiilor prezentate.

Alte surse traduc *publicity* în limba română prin expresia: *publicitate gratuită* sau *publicitatea neplătită*, adică publicitatea care rezultă în urma informațiilor difuzate de către canalele media fără ca acestea să fi fost plătite și care au rezultat cel mai adesea în urma creării a unor evenimente. *Publicity* reprezintă orice tip de expunere în canalele media a mărcilor, produselor/serviciilor sau a factorilor de decizie ai unei companii.

Deci, spre deosebire de *advertising*, care presupune procesul de plasare a unor reclame vizibile în mass media contra unor costuri cunoscute, publicitatea neplătită (*publicity*) constă în furnizarea de informații către media de informare în speranța că acestea vor fi apreciate ca având valoare de știri și, astfel, vor fi publicate fără a mai fi nevoie să fie plătite de către entitatea care le lansează. Dezavantajul *publicity* îl reprezintă controlul scăzut pe care compania îl are asupra a ce se spune, unde se spune și când se spune. Efectele comunicării pot fi, prin urmare, pozitive sau negative. Advertising-ul este mai precis, creatorul mesajului are libertatea de a decide ce spune, când și mai ales de a alege cui spune.

Interferențele dintre aceste două noțiuni nu se opresc aici, *publicitate* fiind perceput și ca sinonim al *reclamei* și chiar ca o noțiune generală a oricărei activități de promovare. Cu toate acestea diferența logică este aceea că *publicitatea* este domeniul, iar *reclama* este produsul acesteia. Iar, cuvântul englezesc *advertisement* care e clar că vine de la *advertising* este tradus, de asemenea, în română prin *reclamă*, care are aceeași însemnătate la noi pe care o are *advertising* în engleză, adică *publicitate plătită*.

Reprezentanții ARRP (Asociația Română a Profesioniștilor în Relații Publice) din România propun o clarificare a noțiunilor printr-o re-traducere a acestora. Ei au susținut că traducerea corectă a lui *advertising* ar fi *reclama*, iar traducerea termenului *publicity* ar fi *publicitate* (neplătită). Teoretic aceste traduceri ar rezolva situația, dacă am exclude faptul că în engleză există deja doi termeni care desemnează *reclama* și anume *commercial* și *advertisement*.

Dacă *advertising* este o industrie și un process, atunci *advertisement* este produsul acesteia. Un *advertisement*, pe care îl întâlnim în mod normal în timp ce ne uităm la televizor, citim ziarul sau trecem pe drum, este o formă de anunț (un mesaj), care a fost plătit de un sponsor identificat, a fost trimis prin una sau mai multe căi de mass-media și este direcționat unui anumit grup de persoane sau organizații (un segment de piață) cu scopul explicit de a sprijini vânzarea sau cumpărarea unui produs, marcă sau serviciu. *Advertisement* este diferit de alte forme de anunțuri, iar mesajul este de fapt

rezultatul final al seriei de decizii legate de *advertising*. Orice *advertisement* lipsit de persuasiune nu face parte din *advertising* și va fi considerat doar ca o legătură de comunicare care diseminează o anumită informație către mase. *Advertisement* are trei subcategorii: *commercials*, *billboards* și *press advertisements*. *Ad* sau *advert* este forma prescurtată a cuvântului *advertisement*.

O discuție aparte merită termenul *commercial* (ca substantiv) este un *advertisement* inclus într-o emisiune la radio, TV sau podcast. *Commercial* include vociferarea unei reclame. Sunt surse care folosesc *TV Ad* ca sinonim absolut pentru *commercial*. Deci, orice *commercial* poate fi *advertisement*, dar nu orice *advertisement* poate fi *commercial*. Unii cercetători afirmă că strategiile aplicate de producătorii de *commercials* sunt mult mai convingătoare și mai impresionante decât cele folosite de furnizorii de *advertisements*. [Babaii, E. & Ansary, H., 2003] Aceasta poate fi cauzat și de faptul că televiziunea este un mediu de transmitere mai popular. În limba română echivalentul termenului *commercial* ar fi *spot publicitar*, care la rândul său este un scurt mesaj publicitar audiovizual, difuzat la radio sau TV, cu durata de 3-60 secunde. [5]

Pentru a evita o altă confuzie inerentă, ținem să menționăm și cuvântul *commercial* în calitate de adjectiv în sintagma *non-commercial advertising*. *Non-commercial advertising* este sponsorizată de o instituție caritabilă, sau un grup civic, sau o organizație religioasă sau politică [Wikipedia]. De obicei, agenții de reclamă necomercială caută bani în speranța de a strânge fonduri. Prin aceste reclame se urmărește schimbarea de comportament a consumatorului. Prin urmare, principalele obiective ale publicității necomerciale sunt: stimularea cunoașterii de informații, popularizarea cauzei sociale, schimbarea obiceiurilor de activitate, reducerea de risipa de resurse, comunicarea punctului de vedere politic, îmbunătățirea atitudinii publicului.

Aceste reclame încearcă să influențeze opinia publică cu privire la problemele în curs de desfășurare precum educația, ecologia, protejarea nature, dezvoltarea rurală, drepturile consumatorilor, donarea de sânge etc. Spre deosebire de *publicitatea comercială*, ideea nu este de a vinde ceva consumatorului, ci de a împărtăși informații și de a educa consumatorii sau pentru a promova o idee socială.

Publicitatea non-comercială sau necomercială este întâlnită în sursele rusești ca publicitate socială, astfel societatea noastră fiind influențată de cultura rusească, preia termenul de publicitate socială. Este cel mai des folosită de activiștii sociali. Potrivit Monitorului oficial, publicitatea socială reprezintă interesele societății și ale statului în ce privește propagarea unui mod de viață sănătos, ocrotirea sănătății, protecția mediului înconjurător, integritatea resurselor energetice, protecția socială a populației. Ea nu are scop lucrativ și urmărește obiective filantropice, de importanță socială.

Concluzionăm că, publicitatea (*advertising*) este o formă de comunicare identificabilă deoarece destinatarii mesajelor cunosc care este sursa comunicării, finanțării, care este scopul ei, și este controlată, adică adresată unui auditoriu concret și cunoscut de media. Iar publicitatea neplătită (*publicity*) este liberă, efectele fiind mai puțin cunoscute din cauza controlului scăzut. Este importantă evitarea suprapunerii conceptuale cu publicitatea necomercială (sau socială) care nu este plătită de agent comercial, dar finanțată de stat sau organizații de binefacere. Cea mai răspândită traducere în societate este totuși de *publicitate* pentru ambii termeni, atât *advertising* cât și *publicity*, iar sinonim al acesteia, fiind utilizat pe larg, de utilizatorul de rând, termenul de *reclamă* sau *reclamă comercială* cu sens de *advertising*, atunci când se cunoaște sursa financiară și cine este sponsorul. Pentru o delimitare clară a termenilor în scopuri operaționale sugerăm în continuare să se utilizeze distincția terminologică de *publicitate* pentru *advertising*, *publicitate neplătită* pentru *publicity*, *reclamă* pentru *advertisement* și *spot publicitar* pentru *commercial*.



**Referințe bibliografice:**

1. BATRA, Rajeev, JOHN G. Myers, DAVID, A. Aaker (1995), *Advertising Management*, Fifth Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall
3. BABAI, Esmat, ANSARY, Hasan (2003). *The Discourse Structure of and Sociopolitical Strictures on TV Commercials*. Asian EFLJournal
4. MIHUTI, Alin (uploadat pe 16 Sep, 2012), *Introducere in Publicitate* - <https://www.scribd.com/document/106078843/Introducere-in-Publicitate-2-1>
5. Monitorul Oficial (publicat: 12-12-2018) Nr. 462-466 art. 766
6. PETRE, Dan, NICOLA, Mihaela (2009), *Introducere în publicitate*. Bucuresti: Comunicare.ro
7. O'GUINN, Thomas, ALLEN, Chris, SEMENIK, Richard J., *Advertising and Integrated Brand Promotion*. 6<sup>th</sup> Edition, ISBN-13: 978-0538473323, ISBN- 10: 0538473320
8. STANTON, William J. (1984), *Fundamentals of Marketing*. McGraw-Hill. Inc.,US, New York,
9. WRIGHT, John S. , WARNER, Daniel S. (1982), *Advertising*, McGraw Hill Higher Education; 5th edition, ISBN-13 : 978-0070720695
- 10.<http://www.merriam-webster.com/dictionary/publicity>

## COVID-19 AND INTERPRETATION: MAJOR CHALLENGES AND TECHNICAL SOLUTIONS

CZU: 81`253:616.98-036.21 DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7619800](https://doi.org/10.5281/zenodo.7619800)

Olesea BODEAN-VOZIAN

ORCID - 0000-0002-2945-0318

*Moldova State University*

*This study aims to explore the state of remote interpretation during the COVID-19 pandemic (with a focus on the pre-pandemic situation as well), including the lockdown, and to survey the best options that could benefit the translators now and, in the future, along with the development of technology. This evaluation of the past and present practices in terms of distance interpretation will provide us with more precise information regarding the prospect of online interpretation with the use of various platforms, including interpreters' resilience building. Our study emphasizes the case of the Republic of Moldova and will cover the period between 2020 and 2022.*

**Keywords:** *interpretation, pandemic, innovation, virtual platforms, restrictions, crisis, language assistance.*

### **1. Introduction**

In March 2020, when the World Health Organisation declared the COVID-19 pandemic, the idea to explore the opportunities for online or remote interpretation was revitalised, the focus being on the technology and the innovative tools available that could be used to keep the translation process on during the global health crisis. In the Republic of Moldova, similar to other countries, the COVID-19 pandemic impacted various sectors, including the field of interpretation. The professionals whose activities were disrupted were forced into quarantine with the view to slowing the spread of the virus. Consequently, those professionals switched from the habitual offline working environment to the online mode. Nevertheless, this did not mean that the offline working regime was preserved intact. The transition to the online took its toll on the interpreters. Issues like emotions, stress, poor sound, weak/unstable internet connection, lack of professional equipment, failure to meet certain technical requirements of some remote platforms, speed of discourse, or multilingual events are some of the challenges that providers had to face so far and that this article will elaborate on. Nonetheless, all these difficulties have been fully compensated by the amazing opportunities that translators have had because of the pandemic and due to remote interpretation. Being aware that coronavirus could stay with humanity – become endemic, and therefore, potentially pose less danger over time or, cause another wave, we aim to explore the state of remote interpretation during the COVID-19 pandemic, including the lockdown and survey the best options that could benefit the translators now and, in the future, along with the development of technology. Additionally, the research examines the work conducted by legal interpreters, authorised by the Ministry of Justice and by the freelancers turned into community interpreters during the pandemic, who were switching from online to offline regimes, and had to consider the public health risk (including the restrictions related to COVID-19) on the one hand and the beneficiaries' right to language access on the other hand (in particular after the 24<sup>th</sup> of February 2022).

## **2. The Pre-Pandemic World**

The evolution of communication technologies has created ample opportunities for distance communication in real-time and has led to alternative ways of delivering interpreting services. One of these, remote interpreting (RI), refers to the use of communication technologies to gain access to an interpreter in another room, building, town, city, or country. In this setting, a telephone line or videoconference link is used to connect the interpreter to the primary participants, who are together at one site [1]. Before the COVID-19 pandemic, one could have thought that interpreters don't use or need a lot of technology, or at least that this is not something they need to provide. And indeed, for consecutive interpretation, one can manage with just a notebook and a pen. As for simultaneous interpretation, the equipment available in the booth and in the conference rooms could have sufficed. For pre-event research and documentation, interpreters could have used their laptops and phones, just like anyone who surfs the Internet. Despite being seen as an opportunity, the development of RSI was not very active in the beginning. Although there was a certain interest in remote interpretation due to the cost reduction possibilities that it could have entailed, the experiments carried out did not lead to much enthusiasm. Up to 2018, remote interpretation was mainly used to provide consecutive interpretation services in areas such as healthcare or law. However, its use in conference interpretation, which implies simultaneous interpretation, was scarce [2, p. 1-12] and the majority of events were more related to videoconferencing, where the interpreters were in the same location as the participants of the meetings or, at least, were working from a physical booth. As an example, in the case of the European Union institutions, mainly the European Commission, several videoconferences were organised using remote interpretation, one of which was the *'Europe for Citizens' Forum*, which linked the Commission Press Room in Brussels and a location in Rhodes. In fact, C. Fantinuoli [2] signalled a technological turn in interpreting well before the pandemic, building on the work of pioneers in this field, such as Moser-Mercer 2005 [3]; Mozourakis 2006 [4]; Roziner and Schlesinger 2010 [5]; and Braun 2015 [1]. Experiments with remote interpreting were emerging in research long before the pandemic, whether in community and court interpreting settings or the medical field. Not surprisingly, already before the pandemic F. Pöchhacker [6] claimed that interpreting had in large part moved to video. Therefore, the challenges presented by the COVID-19 pandemic, as well as the rapid evolution in the technological area acted as a catalyst not only for improving and extending the features of the existing remote interpretation platforms but also for the development of new ones. All around the globe, there was a focus on using technology in the attempt to make life carry on in a way as similar as possible to how it used to be. This involved being able to organise business meetings and conferences, and thus, the solution to the halt caused by the pandemic meant switching to online. From an interpretation point of view, this enabled clients to continue their activity and interpreters to work and earn a living.

## **3. The Pandemic**

On 11 March 2020, WHO declared COVID-19 a global pandemic, while the first case of a confirmed Moldovan infected patient occurred on the 7<sup>th</sup> of March 2020. All educational institutions in Moldova, including universities, switched to online education on 11 March 2020, whereas offline interpretation events started being cancelled after 9 March 2020. Professional interpreters in Moldova were able to resume their work only in June 2020 due to the technological solutions provided by different companies to ensure that people continue the communication and have access to the information in the language they understand, in the context of healthcare limitations imposed. In the beginning, interpreters had to be either trained and certified or learn individually how to harness the technology and various platforms with the interpretation function, such as Zoom, Kudo, Webster etc. (interpreters had to have sophisticated computers to match some platforms requirements, ISO-compliant headsets with built-in microphones and noise-cancelling features, preferably more than one screen, a very good internet connection, and the latest version of the platform, always test the

equipment, the platform and connection before the assignment), while clients had to be clearly explained the differences between RSI and traditional interpreting so that they knew exactly what to expect and dry runs would usually be needed before events (one day before or one hour ahead of the event). In their turn, clients had to brief the speakers/participants quickly and concisely about RSI, microphones, interpretation channels, speed of discourse, and the work with interpreters online. Moreover, new norms and regulations had to be adopted on the international arena, such as AIIC Interpreter Checklist Performing Remote Interpreting Assignments from Home *in extremis* during the Covid-19 Pandemic (2020), AIIC Reference Guide to Remote Simultaneous Interpreting (2020), ISO/PAS 24019 – Simultaneous interpreting delivery platforms – Requirements and recommendations (2020), and AIIC List of Technical, Practical and Organisational Aspects to Be Considered for Remote Simultaneous Interpretation Platforms (2021). One thing that needs to be highlighted about RSI is that interpreters were effectively being asked to work in substandard conditions and many believe that RSI posed a significant danger of degrading and dehumanising the profession and that organisations seeking to use RSI platforms, needed to be aware that interpreters' work from home is *in extremis*. Under such circumstances, the interpreters had to be exempted from any liability for partial or complete loss of audio, audible artifacts, interruption of service, freezing, or loss of visual input. Event organisers had to be aware that interpreters remain focused for lengthy periods of time, that they are constantly watched by the others and that they need to be vigilant and control the sound/image when not interpreting. Two online small-scale surveys conducted in Moldova during the first half of 2022 revealed that the majority of interpreters were working remotely. This trend, of course, was not limited to our country only. Numerous reports and surveys published in 2021 and 2022 revealed that remote interpreting was a new normal and it was there to stay with the industry. So, COVID-19 changed the landscape irrevocably, forcing the interpretation industry to adjust to digital technology to avoid work disruption.

After over two years of RSI, it is obvious that remote interpretation increases the interpreter's mental workload and leads to fatigue and a decline in performance faster than live interpretation, therefore, it is recommended that the handover occurs after 15 minutes into interpreting instead of 30 minutes. Many simultaneous interpreters allege they are now suffering an array of serious auditory health conditions, including severe tinnitus and acute hyperacusis. Interpreters are dissatisfied with their performance, absence of a co-partner, extra tasks and report an increased level of stress and fatigue. Interpreters mostly need to pay attention to what is happening on the screen (or, two screens), on their phones, to do the handover and exchange messages with the partner. The majority of interpreters also complain of increased drowsiness, anxiety, and trouble concentrating. All of these factors may ultimately lead to a poor-quality interpretation. Moreover, there is a significant increase in the number of headaches that the interpreters complained of when they work in a remote setting. Among the challenges that interpreters had to face while performing offline during the pandemic were the masks that hid their face/emotions, and affected their breathing and voice, and subsequently, they needed to speak slower and louder and repeat when necessary and keep the physical distance. Some interpreters would refuse interpreting at police stations, prison facilities, and in courts, while others would reject any offers to go offline at all because of fear and all aforementioned aspects. These aspects represented one of the reasons the courts had switched to online hearings as well. In 2022, a request for information was sent to some Moldovan courts of law aiming at finding relevant data on interpretation, however, only one provided precise figures concerning the work conducted in 2020 and 2021 and based on the data, the number of remote interpretations doubled in 2021 compared to 2020.

Since 24 February 2022, following the outbreak of war in Ukraine, Moldovan freelance interpreters, authorised interpreters, and students provided their entire support to the Ukrainian refugees that crossed the border from Ukraine into Moldova. They were employed by various international and national organisations and agencies to provide language services at the border-crossing points upon arrival, at the accommodation centres and at the border-crossing points upon

departure, including in Romania. English, French, Romanian, Russian, and Ukrainian were the languages of communication with the authorities and delegations during the crisis. Additionally, online simultaneous interpretation was provided for Ukrainians cooperating with Moldovans and European projects. Despite their open heart and tremendous help, interpreters faced some challenges during these very hard times, among which, weather conditions, long hours of interpretation, lack of access to meals, toilets, and water, long travel distance, sometimes, fuel paid out of pocket, short-notice assignments (evening calls for the next morning), significantly lower fees (some would work for free), emotional overwhelming, dealing with logistics/calls and multiple languages. Some interpreters claimed they were not employed because of being overqualified.

### Conclusions

Despite having mixed opinions of RSI, interpreters declared that during the pandemic they had access to a wider pool of experts, companies, organisations and they could accept more assignments (in parallel or one after another). For instance, Šveda and Djovčoš from Comenius University Bratislava found in their research published in 2022 [7] that within weeks of the outbreak of the first wave in the spring of 2020, interpreters were already beginning to encounter offers for remote interpreting, with the proportion nearly doubling in six weeks. Considering that the technologies/platforms improved a lot during the last two years, interpreters started appreciating them and said they would like to carry on with RSI even if the pandemic ended because of convenience, time, and other positive things that RSI has come along with. Indeed, RSI platforms can be an excellent solution and RSI taught interpreters that they needed to remain focused, control the non-verbal language, pitch, and tone of voice, handle the sound/image when not interpreting and be aware of constant watch by the others. The most important thing to succeed in the new normal was for interpreters to remain resilient and adaptable. In 2023, interpreters are in a much better position than those in 2020, they have more skills and they familiarised themselves quite well with an array of platforms to further offer their services, in particular as hybrid events become more and more popular in some countries, including in Moldova and despite the “zoom fatigue”. Thus, in the long run, RSI will remain in high demand and therefore, both students and novice interpreters will have to master this mode of interpretation and the platforms.

### Bibliographic references:

1. BRAUN, Sabine (2015), « Remote Interpreting ». In: H. Mikkelsen & R. Jourdenais (Eds.) *Routledge Handbook of Interpreting*. London/New York: Routledge
2. FANTINUOLI, Claudio (2018), « Interpreting and technology. The upcoming technological turn ». In: Claudio Fantinuoli (ed.), *Interpreting and Technology*. Berlin, Language Science Press
3. MOSER-MERCER, Barbara (2005), « Remote Interpreting: Issues of Multi-Sensory Integration in a Multilingual Task ». In: *Meta*, volume 50, number 2, p. 727–738
4. MOZOURAKIS, Panayotis (2006), « Remote interpreting: A technical perspective on recent experiments ». In: *Interpreting* 8 (1). John Benjamins Publishing Company, p. 45-66
5. ROZINER, Ilan, SCHLESINGER, Miriam (2010), « Much ado about something remote: Stress and performance in remote interpreting ». In: *Interpreting* 12 (2). John Benjamins Publishing Company, p. 214-247
6. PÖCHHACKER Franz (2018), « From user expectations to audience comprehension ». In: *Reception Studies and Audiovisual Translation*, edited by Elena Di Giovanni and Yves Gambier. Benjamins Translation Library 141, p. 253–276
7. ŠVEDA Pavol, DJOVČOŠ Martin (2022), « Translation and interpretation in the time of the COVID-19 pandemic: A case study from Slovakia ». In: *Stridon. Journal of Studies in Translation and Interpreting*, Volume 2 Issue 2, p. 25–43



## ROLUL CONTEXTULUI ÎN CODIFICAREA ȘI DECODIFICAREA ACTELOR DE VORBIRE INDIRECTE

CZU: 808.5

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7619884](https://doi.org/10.5281/zenodo.7619884)

Tatiana SÎMBOTEANU

ORCID 0000-0002-4000-4722

*Institutul de Filologie Română „B. P.-Hasdeu”, Universitatea de Stat din Moldova*

*The term context is used in pragmatics studies to highlight the message known to communication participants, both the sender and the receiver, a message that contributes to the correct understanding and interpretation of the information. The role of context is crucial in the theory of speech acts, in which the intention of the speaker and the effect on the interlocutor has a central position, but especially in the interpretation of speech acts: one and the same linguistic formula serves to achieve several pragmatic functions, and one and the same function can be achieved through several linguistic formulas. Thus, if the illocutionary value of the utterances is not marked by specific means, it becomes contextually determinable.*

**Keywords:** *speech act, context, illocutionary force, intention, codification, interpretation.*

**Cuvinte-cheie:** *act de vorbire, context, forță ilocuționară, intenție, codificare, interpretare.*

Actul de vorbire, realizat prin utilizarea limbii în situații concrete de comunicare, cu o anumită intenție comunicativă [1], constituie un instrument de analiză funcțională a limbii în procesul comunicării. Având un caracter complex, actul de vorbire este caracterizat, potrivit lui Austin, tridimensional: dimensiunea locuționară, ilocuționară și perlocuționară. Anume pe baza acestor dimensiuni poate fi explicat raportul enunțul cu realitatea și cu modalitatea de a produce prin realizarea lui schimbări / efecte.

În raport cu modul de exprimare a forței ilocuționare, lingviștii fac distincție între actele de vorbire directe și indirecte.

*Actele de vorbire directe* se produc atunci când forma gramaticală a enunțului și valoarea ilocuționară exprimată cu ajutorul lui coincid. Structurile sintactice specializate pentru realizarea actelor de vorbire esențiale sunt următoarele:

- a) scopul ilocuționar asertiv, adică aserțiunea este realizată prin propoziții enunțiative;
- b) scopul ilocuționar interogativ caracteristic întrebărilor este exprimat prin propoziții interogative;
- c) scopul ilocuționar directiv, e vorba de actele de vorbire din clasa cererii care sunt marcate cu ajutorul propozițiilor imperative.

*Actele de vorbire indirecte* sunt cele realizate prin mijloacele lingvistice caracteristice altor acte de vorbire, altfel spus, în cazul acestor enunțuri forma gramaticală și valoarea lor ilocuționară nu coincid.

Iată un exemplu în care un enunț interogativ este folosit pentru exprimarea unei aserțiuni:

- *Parcă-i șade mai bine cu beretul!... zice mam'mare scuiându-l să nu-l deoache, apoi îl sărută dulce.*
- *Cu ce-i nu șade lui bine? adaogă tanti Mita, și-l scuipe și dumneaei și-l sărută.* [2]

Aici, de fapt, enunțul în cauză este folosit de locutor nu ca întrebare, ci pentru a face o afirmație: *Băiatului îi șade bine cu orice.*

Un alt exemplu de act de vorbire indirect menționat frecvent este următorul: „Poți să-mi dai sarea?” Aici enunțul cu forma interogativă obține o valoare imperativă, având scopul de a-l determina pe interlocutor să îndeplinească o acțiune.

În exemplele de mai jos, prezentăm câteva situații în care enunțurile de tip asertiv sunt folosite ca acte de vorbire directive antrenând, astfel, o acțiune din partea interlocutorului.

- 1) O fetiță se joacă în casă; ea aude că sună cineva la ușă; atunci îi strigă mamei: „Mama, sună la ușă”. Mama ei se apropie și deschide ușa.
- 2) În timpul unei recepții, un servitor intră și anunță: „Doamnă, masa este servită.” stăpâna casei se ridică și invită oaspeții în sufragerie.
- 3) Un soț deschide ușa să plece la serviciu; soția sa îi spune: „Azi va ploua.”; el se întoarce și își ia umbrela.

Punctul comun al acestor exemple constă în faptul că în niciunul dintre aceste cazuri, locutorul nu-i spune destinatarului ce urmează să facă. El nu face decât să-l informeze pe interlocutor despre un anumit fapt și-l lasă să judece singur referitor la ceea ce trebuie să facă. Cu toate acestea e de la sine înțeles că locutorul a vorbit în așa fel încât destinatarul să înțeleagă ce i se cere.

Observăm deci că expresia indirectă a locutorului, în aceste cazuri, devine un exemplu de „*Cum să faci lucruri cu vorbe*”. Ceea ce ar mai trebui precizat este că, informând interlocutorul cu privire la unele circumstanțe sau evenimente, aceste aserțiuni reușesc să producă comportamente specifice.

Identificarea tipului de act lingvistic, atribuirea forței ilocutionare unui enunț este un proces dinamic, deseori negociabil, care are loc între interlocutori [2]. Din analiza exemplilor prezentate constatăm că interpretarea unui act de vorbire presupune obligatoriu cunoașterea contextului în care are loc actul de vorbire respectiv, pentru că anume contextul ne oferă informații despre intenția locutorului sau despre nivelul de conștientizare a acestei intenții de către interlocutor. Așadar, contextul, care înglobează informațiile privind circumstanțele concrete ale comunicării, identitatea vorbitorilor (gradul de apropiere dintre aceștia, relațiile dintre ei, relațiile de subordonare ș.a.), timpul și locul comunicării, prezintă o importanță deosebită pentru decodificarea și înțelegerea enunțului.

După cum se arată în studiile de specialitate, contextul este de mai multe feluri. Eugeniu Coșeriu face distincție între trei tipuri de context: contextul *idiomatic*, contextul *verbal* și contextul *extraverbal* [3].

*Contextul idiomatic* este însăși limba, și este constituit din semnele limbajului în care este produs textul comunicării.

*Contextul verbal* echivalează în mare parte cu *cotextul*, informația pre- și post-conversațională. În cadrul acestui tip de context, Coșeriu delimitează contextul direct și indirect, precum și contextul verbal pozitiv și negativ. Acesta din urmă se referă la elemente neexprimate care pot fi percepute ca „lipsă” din cauza unei așteptări dezamăgite (de exemplu, datorită unei anumite tradiții comune) și se identifică de regulă cu tăcerea, absența unui act de vorbire de răspuns.

Prin *context extraverbal*, Coșeriu are în vedere circumstanțele de natură nelingvistică ce sunt percepute în mod direct de către vorbitori, și aici lingvistul distinge următoarele 6 subtipuri: contextul *fizic*, *natural*, *empiric*, *ocazional*, *istoric*, *cultural*.

O serie de alte studii de lingvistică menționează următoarele tipuri de contexte: *referențial*, *situational* și *interactiv* [5].

Astfel, contextul referențial este constituit din totalitatea obiectelor și stărilor de lucruri descrise cu ajutorul enunțului. Reprezintă, așadar, ceea ce face referință efectiv enunțul. Determinarea contextului ca fiind referențial este un proces complex, dar mai ales subiectiv întrucât presupune existența unui minim de cunoștințe comune vorbitorilor, despre realitatea descrisă prin enunț, or, fiecare dintre locutori își are propria realitate, deseori departe de cea comună. Cu alte cuvinte, fiecare locutor își creează propria realitate pornind de la propriile experiențe.

Rolul unui astfel de context este reliefat, mai ales, în cazul interpretării unor enunțuri precum:: *O pâine, vă rog.* (la magazin); *Actele, vă rog!* (la ghișeul unei bănci); *Aici, vă rog.* (operatorul roagă clientul să semneze un act, arătându-i locul unde să semneze). Toate aceste enunțuri reprezintă niște cereri. Este evident că pentru a fi funcționale este important ca participanții la dialog să fie într-o

situațiile care implică obiectele și acțiunile respective. Doar în aceste cazuri interlocutorul va putea înțelege enunțul recuperând ușor verbul omis.

Contextul situațional înglobează informațiile privind situația de comunicare, inclusiv informațiile privind identitatea, interesele, activitățile, scopurile interlocutorilor, apartenența la același grup, relațiile interpersonale existente: formale, profesionale, amicale, de familie, relațiile de superioritate-egalitate-inferioritate, locul în care se consumă situația de comunicare: în public, în privat, în cadrul unor instituții, în sânul familiei, dar și timpul comunicării: în timpul programului de lucru, în timpul unei întâlniri de afaceri, în timpul unei întâlniri amicale etc. Aceste informații de natură non lingvistică constituie condițiile preliminare ale reușitei actului de vorbire. Pornind de la aceste informații interlocutorul poate descifra mesajul real al actului de vorbire și poate percepe intenția vorbitorului. În felul acesta, ele sunt foarte importante pentru decodarea actelor de vorbire, întrucât reflectă dimensiunea lor pragmatică. De exemplu, transmiterea în direct a discursului Papei, ar putea fi percepută drept un mesaj doar de credincioși catolici.

Cât privește contextul interactiv, acesta este reprezentat de situațiile caracteristice enunțurilor performative care-și marchează propriul lor cadru de realizare. Altfel spus, acest tip de context este specific situațiilor create efectiv de actele de vorbire. De exemplu: *Îți ordon!*, *Îți promit!*, *Condoleanțe!*, *Felicitări!* sunt acte / formule performative care exprimă acțiuni realizate simultan cu momentul rostirii lor.

Așadar, reușita codificării și, respectiv, a decodificării unui act de vorbire indirect depinde în mare măsură, mai ales, de cunoștințele comune împărtășite de cei doi interlocutori, de ceea ce ei știu sau consideră de la sine înțeles, de opiniile și intențiile lor în situația dată, adică de ceea ce constituie contextul comunicării.

Menționăm aici că identificarea subtipurilor de context este condiția care ne ajută să ne orientăm în stabilirea modalităților de interpretare cât mai corectă a forței ilocuționare atribuite enunțului, făcând astfel posibilă identificarea actului de vorbire realizat.

În continuare, vom analiza în baza unor exemple concrete rolul diferitor tipuri de context în descifrarea actelor de vorbire realizate indirect.

Pentru început vom examina câteva exemple când elementele constitutive ale situației de comunicare contribuie la descifrarea forței ilocuționare a enunțului. Să se compare, bunăoară enunțul *Atenție!*, interpreta ca ordin (în armată) sau secvență cu funcție de apel (în conversația cotidiană). Vedem că aceste valori pot fi diferențiate în funcție de contextul situațional al comunicării.

Un alt enunț, de exemplu: *Aș vrea o bere rece!* Dacă enunțul citat este rostit de un vorbitor, care se află în deșert, acesta corespunde exprimării unei dorințe (realizabile doar printr-o minune); dacă însă enunțul este rostit de un client într-un bar, el echivalează cu o simplă cerere.

Despre rolul pe care îl are contextul, în special cunoștințele despre lume ale interlocutorului, în interpretarea actelor de vorbire am putea să ne dăm seama analizând următorul enunț: „*Cafeaua este încă pe foc*”, forma gramaticală ne arată că este vorba despre o afirmație, o constatare, care însă, într-un anumit context, devine o sugerare, o recomandare: „*Ar fi bine să iei cafeaua de pe foc*”.

În alte cazuri, pe lângă informațiile deduse din contextul comunicării, forța ilocuționară a enunțului poate fi sugerată suplimentar cu ajutorul unor mijloace de limbă. Printre acestea sunt de menționat elementele prozodice în cazul comunicării orale (intonația, tonul vocii, debitul verbal, emfaza), Aceste mijloace chiar dacă nu sunt specializate pentru marcarea forței ilocuționare pot contribui într-o anumită măsură la interpretarea actelor de vorbire indirecte, făcând astfel distincție între o aserțiune, o promisiune, o amenințare, un reproș etc.

De exemplu, la o lecție, profesorul se poate adresa unui elev gălăgios cu enunțul: *Ești pregătit, nu-i așa?* Aparent cu rol de întărire sau confirmare a expresiei precedente *ești pregătit*, secvența *nu-i așa* întărește forța ilocuționară de reproș, de ordin (te îndemn să te liniștești, altfel te chem să răspunzi tema).

Un alt exemplu: *Erai prea ocupat ca să mă saluți*. Realizat ca aserțiune, acest enunț capătă o forță ilocuționară de reproș, de obiecție, datorită adverbului *prea*, și desigur aplicării regulilor preliminară, despre care am amintit mai sus.

Încă un enunț care comportă valoare de reproș: *Visează Parisul? Cu așa atitudine o să ajungă dincolo*. Adverbul „*dincolo*” se definește prin următorul sens: „*în partea cealaltă, în partea opusă*”. Totuși în contextul în care este formulat acest enunț, forța ilocuționară, marcată prin adverbul *dincolo*, este cea de zeflemea, neîncredere, ironie, caracteristică categoriei de verbe verdictive, întrucât reflectă o judecată fondată pe anumite valori sau fapte. Aceeași explicație se aplică și următorului exemplu: *S-a întors aseară taaare devreme*. În acest caz, modalitatea enunțiativă de exprimare utilizată de vorbitor probează la prima vedere un scop de constatare a unui fapt, aserțiunea. Cineva s-a întors aseară devreme acasă, pe când în realitate enunțul obține valoare de ironie, într-un context determinat, cum ar fi cel în care un student întârzie la ore, iar cineva din colegi îi justifică „fapta”.

În cazul în care un părinte, fiind întrerupt în timp de vorbește, de propriul copil, îi spune: *Tu, bineînțeles, știi mai multe*. Scopul ilocuționar al enunțului asertiv ca formă este de a reproșa (un comportament inoportun, lipsit de respect), de a arăta dezamăgirea (față de nedorința de a fi ascultat), sau chiar de amenințare (dacă ești așa, să știi că nu-ți mai spun nimic!).

Evident că în exemplele de mai sus (*Erai prea ocupat ca să mă saluți./ Visează Parisul? Cu așa atitudine o să ajungă dincolo./ S-a întors aseară taaare devreme.*) un anumit rol au și mijloacele de limbă, uneori și mimica sau gesturile, dar nu pot fi neglijate nici elemente specifice contextului extralingvistic [4].

La capitoul marcătorilor prozodici ar trebui menționată și intonația. Bunăoară, dacă la o petrecere unul dintre invitați spune: „*Desertul a fost delicios*”, gazda poate zâmbi mulțumită, fiindcă interpretează acest enunț ca pe o laudă. Dar dacă e rostit cu un ton „mai deosebit”, ceea ce ar denota sarcasm, gazda ar putea să-l mai guste încă o dată întrebându-se dacă a pregătit bucate într-adevăr gustoase.

În comunicare pot fi întâlnite enunțuri care sunt polisemantice sub aspectul forței lor ilocuționare. În aceste cazuri pentru interpretarea enunțurilor este necesară atât cunoașterea condițiilor concrete de comunicare, cât și luarea în considerație a tuturor mijloacelor de limbă care pot contribui la interpretarea enunțului. Doar astfel este posibilă o decodificare corectă a intenției vorbitorului.

Să examinăm, de exemplu, enunțul: *Ai un inel foarte scump*. Vorbitorul poate folosi acest enunț cu intenția fie de a-i face un compliment fericitului posesor al bijuteriei, fie de a-și exprima regretul pentru că el însuși nu are un așa accesoriu valoros. În interpretarea acestui enunț de o importanță majoră are contextul situațional al comunicării. În același timp, forța ilocuționară poate fi sugerată inclusiv de intonația vorbitorului. Un alt element implicat indirect în interpretarea forței ilocuționare este adverbul de intensitate.

### **Concluzii:**

Am constatat astfel că în realizarea actelor de vorbire nu există o corespondență biunivocă între semnificant și semnificat, prin urmare, deseori, mijlocul care joacă un rol esențial în funcționarea și decodarea enunțurilor ca unități folosite pentru realizarea actelor de vorbire este contextul. Importanța informațiilor contextuale pentru decodificarea actelor de vorbire variază în funcție de modalitatea de marcare a forței ilocuționare: cu cât valoarea ilocuționară a unui act este codificată mai explicit, cu atât interlocutorul are nevoie mai puțin de context pentru actualizare / interpretare, și cu cât forța ilocuționară este mai puțin „convențională”, cu atât mai multă importanță capătă contextul.

Coșeriu considera cunoștințele comune drept factor-cheie pentru ca textul / comunicarea să capete sens, de aceea, în interpretarea actelor de vorbire, mai ales a celor indirecte, este foarte importantă stabilirea tuturor elementelor contextuale așa încât să poată fi descifrată adevărata intenție a vorbitorului, care doar astfel poate reuși să facă lucruri cu vorbe.

**Referințe bibliografice:**

1. GALR (2005), Editura Academiei Române, București, p. 798
2. AUSTIN, John Langshaw (2005), *Cum să faci lucruri cu vorbe* / trad.: Sorana Corneanu; pref. Vlad Alexandrescu. Pitești: Paralela 45
3. *Limba Română, Numărul 5-6 (155-156) / 2008 p- 57-70 (online pe <https://www.universalis.fr/encyclopedie/pragmatique/3-plusieurs-pragmatiques/>)*
4. CARAGIALE, Ion Luca, *Domnul Goe* [online]
5. MARINI, Andrea, CARLOMAGNO, Sergio, (2004), *Analisi del discorso e patologia del linguaggio*. Vol. 10, Ed. Springer Verlag, p. 112



## ATELIERUL 2. RECONFIGURĂRI ACTUALE ÎN ABORDAREA TEXTULUI ȘI A TIPOLOGIEI TEXTUALE

### REPRÉSENTATION DE L'IMAGE DE LA FEMME VICTIME DANS LE DISCOURS DES FEMMES ENGAGÉES. LE CAS DE SOPHIE GREGOIRE TRUDEAU

CZU: 81`276.3-055.2

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7620454](https://doi.org/10.5281/zenodo.7620454)

**Ionica Stupariu Vasile**  
ORCID 0000-0003-1252-0882

**Alina Ganea**  
ORCID 0000-0002-1808-7103

*Université « Dunărea de Jos », Galați, Roumanie*

*This study investigates the characteristics of the militant discourse and aims at conducting a discursive approach to this type of discourse in order to delineate the image of the woman seen as a victim. Our attention is directed towards the speech of a militant woman, The First Lady of Canada. This choice is motivated by the authority of this type of speaker, given her social status, her popularity, the public's interest in her proposals and the mission she undertakes, namely that of denouncing the inequalities to which women have been subjected over time. In this analysis, we intend to highlight the strategies used to build the image of the woman as a victim in discourse and to induce the idea of the emergent action to be taken. We will also show that these strategies contribute to constructing the militant ethos of the speaker.*

**Keywords:** militant discourse, discourse analysis, strategy, discourse representation, woman.

**Mots-clés:** discours militant, analyse du discours, stratégie, représentation discursive, femme.

#### 1. Introduction

Le point de départ de cette étude est l'investigation et l'analyse des effets de la parole. C'est un constat avéré qu'à travers toute prise de parole, le locuteur vise à transmettre un message, à communiquer avec les autres, à établir un lien, à connaître et manipuler le monde, à ordonner, à dominer, à contester, à renverser l'ordre des choses. Le langage devient aussi un instrument puissant de contestation et de transformation. Les gens parlent pour tenter de saisir l'avenir dans le but de le faire *advenir*.

Au début du XXème siècle, Roman Jakobson (1963, p. 209), affirmait que «le langage doit être étudié dans toutes ses fonctions»: de communication et d'information, heuristique, métalinguistique, sociale et symbolique. Parler équivaut à une forme d'action, sa dimension performative étant démontrée par J. L. Austin qui a révélé le pouvoir actionnel du langage. Parler est aussi un acte social à visée persuasive: dans l'échange, nous visons un certain interlocuteur dont nous tâchons de modifier les dispositions et la façon d'agir et de penser. Divers ressorts et ressources discursifs sont engrainés dans cette démarche et cette analyse se donne le but d'en donner une illustration à partir du discours politique. Plus précisément, nous allons nous pencher sur un type de discours à fort impact social, qui touche une catégorie envisagée comme marginalisée – les femmes – et qui est marqué par la catégorie de genre, ayant en vue l'identité des locuteurs. Notre but est d'étudier la manière dont se construit l'image de

la femme victime dans ce type de discours prononcé par la Première Dame du Canada, Sophie Grégoire Trudeau, au sujet des droits des femmes.

## 2. Préliminaires théoriques

Notre étude se situe dans le cadre théorique de l'analyse du discours dont nous allons présenter quelques concepts fondamentaux exploités dans cette démarche.

La catégorie de *genre de discours* opère l'articulation entre texte, situation et intention de communication. Cette notion de *genre* occupe depuis les années 1980, notamment en sciences du langage, une place considérable dans les travaux des chercheurs. Les étiquettes peuvent varier : «genre(s) du discours», «genre discursif», «genre(s) de discours», «genre(s) de texte(s)» ou «genre(s)». Il nous a paru intéressant de retenir la définition de Bakhtine (1984, p. 265) qui affirme que « tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres du discours* ». J.M. Adam<sup>21</sup> emploie le terme «genres de discours» pour référer à la diversité des textes empiriques, bien que, dans ses travaux sur la notion de *genre*, il s'inspire surtout de Bakhtine qui utilisait le syntagme « genres du discours » pour désigner la variété de « l'utilisation du langage » rattachée aux « domaines de l'activité humaine ». Par conséquent, les pratiques sociales diversifiées déterminent les discours et les genres. Donc, les genres de discours relèvent de divers types de discours, associés à de vastes secteurs de l'activité sociale.

Tout genre en effet se caractérise non seulement par ses dispositifs de communication, mais aussi par les positions de subjectivité énonciative qu'il implique. La subjectivité « c'est l'état de celui qui considère les choses d'une manière subjective en donnant la primauté à ses états de conscience »<sup>22</sup>. Comme notion, elle désigne tout ce qui se réfère à la personnalité du locuteur, à ses impressions, à ses sentiments. Émile Benveniste (1966, p. 259) voit dans cette notion « l'unité psychique qui transcende la totalité des expressions qu'elle assemble et qui assure la permanence de la conscience ». Selon le raisonnement de Benveniste, la subjectivité et le langage sont intimement liés. Le langage, dit-il, « est marqué si profondément par l'expression de la subjectivité qu'on se demande si, autrement construit, il pourrait fonctionner et s'appeler langage. » (*Ibidem*) Il ajoute encore que la subjectivité est « la capacité du locuteur à se poser comme sujet » (*Idem*, p. 269) ce qui reviendrait à dire que le langage relève de manière inhérente de la subjectivité locutoriale.

Catherine K. Orecchioni (1980, p. 117) partage cet avis en affirmant qu'« aucun lieu langagier n'échappe à l'emprise de la subjectivité ». La linguiste propose la notion de « subjectivèmes » pour désigner les unités linguistiques dites subjectives : « Il va de soi que toute unité lexicale est, en un sens, subjective, puisque les *mots* de la langue ne sont jamais que des symboles substitutifs et interprétatifs des choses ». Les marques de la subjectivité renferment toutes les traces laissées par le locuteur dans son énoncé et qui servent à évaluer, à exprimer un jugement de valeur en marge du contenu propositionnel. Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 118) répartit les subjectivèmes en axiologiques et évaluatifs, les deux associés à des échelles de valeurs propres à chaque locuteur. Tels sont, parmi les adjectifs, par exemple, les subjectivèmes *affectifs* (*poignant, drôle*), les *évaluatifs* comportant des traits axiologiques (associés à une échelle *bien/mal*) ou les modalisateurs (associés à une échelle *vrai/faux*). Ces classes lexicales ne sont pas stables puisqu'elles renvoient à des systèmes individuels et tout élément est susceptible de se charger de traits subjectifs qu'il n'a pas initialement.

Pas en dernier lieu, le concept de *pathos* est opératoire dans notre analyse comme stratégie de persuasion. La littérature de spécialité (Patrick Charaudeau, 2008, Raphaël Micheli, 2010, Christian

---

<sup>21</sup> Ablali, Driss, *Types, genres et généricité en débat avec Jean-Michel Adam, Pratiques* [Online], 157-158 | 2013, article consulté en ligne le 13 janvier 2023 sur <http://journals.openedition.org/pratiques/3850> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.3850>

<sup>22</sup> *Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française*, 2008, p. 2445

Plantin, 2011) fait la distinction entre la notion de *sentiment* de celle d'*émotion* dans la mesure où la première semble davantage liée à l'ordre de la morale, alors que la seconde serait plutôt liée à l'ordre du sensible. Patrick Charaudeau (2008, p. 49) présente les émotions comme « relevant une rationalité *subjective* parce qu'elles émanent d'un sujet dont on suppose qu'il est fondé en intentionnalité. » Dans la perspective de l'analyse du discours, les sentiments ne peuvent être considérés ni comme une *sensation*, ni comme un *éprouvé*, ni même comme un *exprimé*, car, si le discours peut être porteur et déclencheur de sentiments ou d'émotions, ce n'est pas en lui que se trouve la preuve de l'authenticité du ressenti. Dans l'article cité, Patrick Charaudeau fait référence à la « rhétorique des effets » (*Idem*, p. 50) déjà présente chez certains rhétoriciens de l'Antiquité : « persuader son auditoire consiste à produire chez celui-ci des sentiments qui le prédisposent à partager le point de vue de l'orateur. » (*Idem*, p. 51)

Raphaël Micheli (2010, p. 128) souligne que les émotions sont argumentables et qu'elles peuvent être argumentées par des locuteurs qui cherchent soit à les justifier, soit à les délégitimer. Comme le remarque Ruth Amossy (2021, p. 221), cette position, selon laquelle les émotions sont ouvertes à l'argumentation, est reprise et développée par Christian Plantin qui ne cherche pas de critères d'évaluation sur la validité d'un sentiment, mais il se propose de voir comment les locuteurs argumentent leurs émotions dans le sens où ils tentent de les justifier ou de les disqualifier.

Pour persuader son auditoire, il est essentiel que le locuteur soit en mesure de faire partager son émotion (sincèrement éprouvée ou non) et il peut le faire par des marqueurs linguistiques tels : des procédés syntaxiques qui comprennent l'ordre des mots, les phrases exclamatives, les interjections qui, selon Ruth Amossy (2021, p. 230) « peuvent fonctionner, comme des *pathèmes*, à savoir des éléments censés provoquer une émotion dans l'auditoire ». L'affectivité s'inscrit aussi dans les marques stylistiques – le rythme, l'emphase, la répétition – dans lesquelles l'émotion est censée non seulement se traduire, mais également se communiquer.

Enfin, nous allons exploiter la notion de stratégies du discours que nous empruntons à Patrick Charaudeau<sup>23</sup> (1995) qui les regroupe dans trois grands espaces : légitimation, crédibilité, captation. Pour Charaudeau (*Ibidem*), « l'espace de légitimation » est celui qui donne au sujet parlant « le pouvoir de dire » et qui est défini comme une « adéquation entre un acte de parole, une situation et son responsable. » Afin d'étayer ses dires, le locuteur va utiliser des stratégies de légitimation. Charaudeau les classe en stratégies destinées à réactiver le statut (*je vous parle en tant qu'autorité*), à le changer (*ce n'est pas le médecin qui vous parle, c'est l'ami*). Il y a aussi les stratégies utilisées pour faire appel à un consensus qui est censé s'imposer (*je vous propose de traiter d'abord de cet aspect qui domine les autres*), ou à un savoir censé être partagé par la collectivité, la « vox populi ». Puisque la légitimité ne suffit pas à fonder le droit à la parole, il faut que le locuteur soit saisi comme « crédible », c'est-à-dire « apte à dire le vrai », ou, plus exactement, « apte à savoir dire le vrai ». (*Ibidem*) La crédibilité est d'ordre délibératoire (*est-il ou n'est-il pas crédible ?*) et évaluatif (*être plus ou moins crédible*). Le locuteur va utiliser des moyens destinés à rendre ses dires crédibles et à amener ses interlocuteurs à adhérer à ses propos. Enfin, « l'espace de captation » (*Ibidem*) renvoie à l'attitude du sujet parlant en vue de toucher « l'affect de son interlocuteur ». Il s'agit de toute la gamme de moyens qui vise à rendre l'allocutaire dans un certain état émotionnel par des procédés tels : « l'intonation de voix, art du récit, discours de suggestion, d'humour » (*Ibidem*).

### 3. Le discours défendant les droits des femmes

Cette analyse s'inscrit dans une recherche plus ample que nous menons sur le discours des femmes engagées de l'espace francophone afin de dégager les éléments d'une rhétorique militante

---

<sup>23</sup> Charaudeau, Patrick « Ce que communiquer veut dire », in *Revue des Sciences humaines*, n°51, Juin, 1995, consulté le 12 janvier 2023 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*.  
URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Ce-que-communiquer-veut-dire.html>

visant la cause des femmes. Cette aire géographique d'étude permettra d'identifier des ressemblances et des dissemblances dans la manière dont l'image et la condition de la femme est représentée, les voies d'affranchissement entrevues, le statut que la femme possède dans chaque société, les formes de discrimination ou d'abus qu'elle subit. La présente étude s'arrête seulement sur une des images projetées dans ce discours, à savoir la femme comme victime dans l'une des prises de parole d'une femme engagée canadienne.

Les inégalités entre les hommes et les femmes constituent un sujet ancien et font constamment couler de l'encre. Malgré les efforts et les politiques destinés à faire reconnaître l'égalité des sexes (droit de vote, égalité dans le monde professionnel), il semble que cette parité tant invoquée reste un idéal difficile à atteindre. La femme est toujours sujette à une image d'infériorité par rapport à l'homme selon des normes qui jalonnent encore les mentalités, image qui est renforcée, maintenue et/ou cultivée par les médias. Dans ce contexte, le discours que nous soumettons à l'analyse se déroulera en deux tonalités, à savoir celle qui dépeint les injustices auxquelles les femmes sont soumises et celle qui exhorte à l'action ouvrant la voie à l'affranchissement de la femme.

Le type de locuteur représente une particularité de ce discours. Il s'agit d'une Première Dame, et il en va de même pour toutes les autres locutrices de notre corpus (les ambassadrices ONU, les présidentes ou les politiciennes) qui jouissent d'un statut spécial car elles disposent d'une tribune d'où adresser leurs discours. Elles peuvent profiter de l'intérêt de la part du public et aussi de leur popularité, une condition importante parce que leurs discours sont censés toucher une large catégorie du public, et pas seulement des femmes, mais aussi des hommes, des décideurs, des bailleurs de fonds, des associations, des politiciens etc. Et à ce niveau, il ne faut pas oublier les dimensions de la couverture médiatique de tels discours, ce qui en assure une intense circulation.

Ce discours relève du 'militantisme féministe' (Fernandes de Azevedo Bocchi, 2022)<sup>24</sup> qui combine le discours de dénonciation de la marginalisation de la femme ou, pire, de son exploitation et l'appel à l'action pour mettre fin à cette situation et à provoquer un changement. S'agissant d'une situation qui fait date, qui est presque inscrite dans la mémoire collective, comme le souligne aussi Fernandes de Azevedo Bocchi (*Ibidem*) en affirmant que le féminin est « une catégorie créée par/dans le système de domination patriarcale, une catégorie qui, d'un point de vue historique, naturalise la femme en tant que construit reposant sur des caractéristiques essentielles propres au féminin », le changement ne peut s'opérer que suite à la prise de conscience de ces injustices. L'ampleur de cette conscientisation influe sur l'ampleur du changement, c'est pourquoi raconter les oppressions y joue pour beaucoup et relève d'un vrai travail pathétique de la part du locuteur qui doit profondément émouvoir pour enclencher le changement. L'évocation des topiques des émotions (Plantin, 1998) représente une stratégie fréquemment utilisée par les locutrices pour solidariser et faire émerger une communauté de militants. La manière de désignation est révélatrice, d'un côté, pour les rapports sociaux (de connivence) instaurés entre la locutrice et son auditoire, et de l'autre côté, pour les relations (conflictuelles) projetées entre les femmes et leurs oppresseurs passés et présents. Les scénarios laissent transparaître diverses hypostases inégalitaires visant les femmes et éveillent en cela des émotions négatives. Ces stratégies seront étudiées dans la section visant l'analyse du corpus proposé.

---

<sup>24</sup> **Aline Fernandes de Azevedo Bocchi**, « Militantisme féministe sur le web : le fonctionnement de l'argumentation dans les discours sur les violences obstétricales », *Itinéraires* [En ligne], 2021-1 | 2022, mis en ligne le 04 avril 2022, consulté le 15 janvier 2023. URL: <http://journals.openedition.org/itineraires/10323> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/itineraires.10323>

#### 4. Construction de l'image de la femme comme victime dans le discours

##### 4.1. Corpus

Notre analyse vise le discours *An Evening for Girls' Education*<sup>25</sup> soutenu par Sophie Grégoire Trudeau, la Première Dame du Canada. Elle est l'épouse de Justin Trudeau, le premier ministre du Canada depuis 2015. Ce discours a été prononcé le 19 septembre 2017 à l'occasion d'un événement dont l'organisateur a été Global Citizen « P & G Presents : An Evening for Girls' Education » faisant partie du programme de l'égalité des sexes de P & G. Sophie Grégoire Trudeau a été la première conférencière lors de cet événement et elle a donné le ton pour une soirée inspirante avec son discours d'ouverture.

Sophie Trudeau est une militante reconnue, très active dans l'espace public, ayant assumé le rôle de porte-parole pour bon nombre d'associations telles l'Association des Nations Unies de New York et le Comité du Canada pour ONU Femmes, s'impliquant dans beaucoup d'actions concrètes parmi lesquelles la campagne « Deliver for Good » de l'organisme « Women Deliver » et l'initiative « Parce que je suis une fille », partie intégrante du Plan International Canada<sup>26</sup>. A l'occasion de la Journée Internationale des Droits des Femmes, le 8 mars, elle affirmait : « Aujourd'hui et à tous les jours, je m'offre en tant qu'alliée à toutes les femmes pour bâtir une communauté humaine unie par la vision, le courage, la justice et la tendresse. Ne laissons pas le monde nous définir... c'est à nous de le définir ensemble ! » Ces mots révèlent sa lutte pour défendre les droits des femmes et les valeurs qu'elle entend promouvoir par son engagement.

Le discours prononcé à l'occasion de l'événement « P & G Presents : An Evening for Girls' Education » comporte deux parties : premièrement, la Première Dame du Canada dénonce les injustices auxquelles les femmes sont soumises non seulement aux Etats-Unis, mais aussi partout dans le monde, en donnant des exemples rendus en chiffres et pourcentages : abus, inégalités, actes de violence envers les femmes. Dans la deuxième partie, elle insiste sur l'idée de normalité, sur l'éducation et la sécurité des femmes et des filles pour qu'elles bénéficient des chances égales aux hommes et qu'elles puissent mener une vie décente. Sophie Grégoire Trudeau a mis l'accent sur la nécessité urgente de progresser pour arriver à l'égalité des sexes, en insistant sur l'idée de rejeter la peur et d'encourager la ténacité dans la recherche et le discours de la vérité.

Dans ce qui suit, nous allons nous arrêter sur le discours susmentionné en vue de rendre compte des moyens utilisés pour la construction de l'image de la femme victime et de son affranchissement.

##### 4.2 La désignation

Nous considérons, avec Fernandes de Azevedo Bocchi (2022), que les pronoms et les formules de désignation fonctionnent « comme des marques linguistiques renvoyant aux positions-sujet inscrites en eux, à des positions discursives idéologiques inscrites dans le discours en tant que projections de lieux sociaux ». Le choix des pronoms rend compte du positionnement du locuteur et de son ralliement à un groupe, de même que de sa dissociation d'un autre. Dans cette perspective, il est facile d'anticiper que Sophie Trudeau va opter pour l'usage de *nous* par lequel elle se place à côté des femmes dont elle défend la cause :

*Nous devons abandonner les modèles de violence et de domination.*

*Nous devons enseigner aux jeunes hommes que toutes les filles et toutes les femmes doivent être traitées avec dignité en tout temps.*

---

<sup>25</sup> <https://www.globalcitizen.org/en/content/sophie-gr%C3%A9goire-trudeau-girls-education/>

<sup>26</sup> <https://www.c2montreal.com/fr/speaker/sophie-gregoire-trudeau/>



Il est intéressant d'observer dans les exemples ci-dessus que ce *nous* renvoie à la société entière responsable pour l'affranchissement de la femme et pour l'éducation à l'égalité des sexes.

Le pronom *on* est aussi utilisé avec un sens générique exclusif :

*On vit dans un monde où ce qui est considéré comme étant normal guide la manière dont on interagit entre hommes et femmes. Je suis désolée, mais ce n'est pas normal que les deux tiers des adultes sur la planète qui n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre à lire ou à écrire sont des femmes. Ce n'est pas normal que chaque année 13 millions de filles sont mariées avant l'âge de 18 ans et doivent trop souvent abandonner l'école.*

C'est une instance où le pronom, à côté d'autres moyens, sert à exprimer la mise à distance du locuteur concernant la conduite 'consacrée' de la société envers les femmes et à lancer une accusation. La visée est sans doute de causer une prise de conscience chez les auditeurs et lancer un appel au changement.

Au niveau des formules de désignation, nous remarquons les récurrences des noms *femme* et *filles*. Ce choix pour la désignation par la catégorie de genre fait montre toujours d'un geste de positionnement par rapport à l'autre catégorie de genre. Cela va dans le sens des propos de Fernandes de Azevedo Bocchi (2022) qui affirme que la désignation par le nom contribue « à construire discursivement le référent, à le fixer par rapport à d'autres désignations avec lesquelles il se trouve en rapport paraphrastique dans l'archive ». Recourir à *femme* et *filles* saturées sémantiquement par les connotations liées à toutes les expériences dont elles sont les protagonistes dans ce discours revient à leur construire le statut de victime. Ces mots deviennent synonymes d'une condition inférieure, hiérarchisation à laquelle la locutrice s'attaque et qui fait l'objet de sa dénonciation :

*Quand les êtres humains sont liés au lieu d'être classés, tout le monde gagne.*

Il est intéressant d'observer que les femmes et les filles se trouvent au centre d'un réquisitoire que la Première Dame lance pour dénoncer les oppressions subies par les celles-là. Ce réquisitoire comprend une suite d'énoncés introduits par *Ce n'est pas normal que* lancés en batterie qui communiquent les abus qui deviennent au fait des revendications :

*Ce n'est pas normal que les deux tiers des adultes sur la planète qui n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre à lire ou à écrire sont des femmes,  
Ce n'est pas normal que chaque année 13 millions de filles sont mariées avant l'âge de 18 ans et doivent trop souvent abandonner l'école,  
Ce n'est pas normal que les femmes représentent plus de la moitié des êtres humains sur la planète qui ne terminent pas l'école primaire,  
Et ce n'est pas normal qu'une femme sur trois subira des violences physiques ou sexuelles au cours de sa vie,  
Ce n'est pas normal que les femmes risquent d'être tuées dans leurs propres maisons par des hommes qu'elles connaissent.*

Les récurrences de cette structure négative se constituent comme une plateforme idéologique des droits des femmes qui vient renforcer la nécessité de mettre fin à ces actes multiples de violence.

Force est d'observer qu'à partir des constats présents, Sophie Trudeau peut facilement et vraisemblablement pronostiquer sur le futur ; cela l'aide à trancher sur le vif et à accuser impitoyablement des comportements abusifs envers les femmes et les filles, qu'elle dénonce comme étant solidement ancrés dans la société.

*Pendant mon discours de 10 minutes, 280 filles seraient mariées - c'est 28 filles par minute.  
Et ce n'est pas normal qu'une femme sur trois subira des violences physiques ou sexuelles au  
cours de sa vie.*

#### 4.3 Éveil des émotions

Dans la démarche militante, le langage qui suscite l'émotion est prééminent. Joindre une cause et s'engager pour une lutte passe par l'éveil des sentiments négatifs tels l'indignation, la pitié, la colère, voire la haine. Dans le corpus soumis à notre analyse, plusieurs ressorts sont utilisés pour mettre l'auditoire dans certaines dispositions émotionnelles qui le rendent plus perméable à l'émotion car, comme disait Aristote, « l'on ne rend pas les jugements de la même façon selon que l'on ressent peine ou plaisir, amitié ou haine. » (*Rhétorique*, 1356 [1932], p. 76) Dans ce qui suit, nous allons présenter les plus importants moyens utilisés pour éveiller l'émotion.

- l'emploi d'un lexique à fort impact émotionnel (*violences, exploitation, trafic humain, crime, tuées*)  
- l'évocation des scénarios où la femme se voit refuser les droits et des libertés élémentaires (par exemple, l'éducation)

*les deux tiers des adultes sur la planète qui n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre à lire ou à écrire sont des femmes*

*les femmes représentent plus de la moitié des êtres humains sur la Planète qui ne termine pas l'école primaire*

*chaque année, 13 millions de filles sont mariées avant l'âge de 18 ans et doivent abandonner l'école*

*une femme sur trois subira des violences physiques ou sexuelles*

*98% des victimes d'exploitation sexuelle forcée sont des filles et des femmes*

*le crime contre les femmes le plus en croissance*

*victimes d'exploitation sexuelle forcée*

*le trafic humain*

*être tuées dans leur propre maison.*

- les récurrences de la structure *Ce n'est pas normal que* (v. *infra*) pour dénoncer les abus et inciter à la révolte, en éveillant le sentiment d'empathie, d'indignation et de décision ferme de lutter  
- la profération des actes d'accusation et de critique pour dénoncer les inégalités insupportables que les femmes doivent subir:

*Je suis désolée, mais ce n'est pas normal que les deux tiers des adultes sur la planète qui n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre à lire ou à écrire sont des femmes.*

*Ce n'est pas normal que chaque année 13 millions de filles sont mariées avant l'âge de 18 ans et doivent trop souvent abandonner l'école.*

*Ce n'est pas normal que les femmes représentent plus de la moitié des êtres humains sur la planète qui ne terminent pas l'école primaire.*

- l'emploi des nombres qui représentent des arguments factuels à caractère irréfutable, qui servent à impliciter des actes d'accusation

*Il y a des millions de personnes dans le monde qui sont victimes d'exploitation sexuelle forcée et 98 % d'entre elles sont des filles et des femmes Aux États-Unis, une femme sur cinq sera victime d'agressions sexuelles au cours de ses études universitaires.*

*les femmes représentent plus de la moitié des êtres humains sur la Planète qui ne termine pas l'école primaire*

*chaque année, 13 millions de filles sont mariées avant l'âge de 18 ans et doivent abandonner l'école*

- l'évocation des scénarios positifs correspondant à des desideratas comme la normalité et l'affranchissement de la femme par l'éducation

*L'une des premières étapes vers une telle autonomisation est l'éducation. Lorsque les filles sont éduquées, elles peuvent transformer leurs familles, leurs communautés et leurs pays.*

*Nous devons abandonner les modèles de violence et de domination qui existent actuellement entre les hommes et les femmes. Nous devons enseigner aux jeunes hommes que toutes les filles et toutes les femmes doivent être traitées avec dignité en tout temps*

- l'évocation des valeurs positives qui indiquent les changements à faire et qui devraient guider le comportement envers les femmes

*offrir des chances égales,*

*offrir l'accès,*

*les filles doivent se sentir en sécurité,*

*abandonner les modèles de violences,*

*les filles et les femmes doivent être traitées avec dignité*

### **5. Mettre au profit la preuve éthique**

Par toutes ces dénonciations et accusations lancées, Sophie Grégoire s'érige en tant que porte-parole des femmes abusées dont elle connaît les malheurs et dont elle défend la cause. Elle fait preuve d'empathie, de solidarité, mais aussi d'une grande force de caractère, d'un esprit ouvert et progressiste. Tout cela contribue à construire son ethos envisagé comme « construction d'une image de soi dans le discours » (Amossy, 1999, p. 17). Son discours révèle un ethos militant à l'œuvre surtout dans le plaidoyer pour « l'éducation des filles » étalé dans la deuxième partie de son discours où elle présente l'éducation comme la vraie voie vers l'affranchissement des filles et des femmes :

*L'une des premières étapes vers une telle autonomisation est l'éducation.*

*Lorsque les filles sont éduquées, elles peuvent transformer leurs familles, leurs communautés et leurs pays.*

*Afin de garantir l'éducation, il ne faut pas seulement offrir l'accès. Les filles doivent se sentir en sécurité à l'école et lorsqu'elles se rendent à l'école.*

Son discours prend des dimensions sociétales et internationales par l'évocation des phénomènes très graves tels les crimes contre les femmes, le trafic humain, la violence familiale, ce qui rend son discours encore plus poignant et accusateur :

*Au Canada et aux États-Unis, le trafic humain est le crime contre les femmes le plus en croissance. [...]*

*Que ça soit dans un pays lointain ou ici, ce n'est pas normal que les femmes risquent d'être tuées dans leurs propres maisons par des hommes qu'elles connaissent.*

Dans la deuxième partie de son discours, la locutrice tâche de mettre en place l'agenda pour un mouvement réformateur visant le statut de la femme :

*Lorsque les femmes et les filles se voient offrir des chances égales de réussir, elles peuvent être de puissants agents du changement. L'une des premières étapes vers une telle autonomisation est l'éducation. Lorsque les filles sont éduquées, elles peuvent transformer leurs familles, leurs communautés et leurs pays.*

*Afin de garantir l'éducation, il ne faut pas seulement offrir l'accès. Les filles doivent se sentir en sécurité à l'école et lorsqu'elles se rendent à l'école. [...]*

*Nous devons abandonner les modèles de violence et de domination qui existent actuellement entre les hommes et les femmes. Nous devons enseigner aux jeunes hommes que toutes les filles et toutes les femmes doivent être traitées avec dignité en tout temps.*

*Si, ce qui est considéré normal est la chose la plus difficile à changer dans une société, je vous incite fortement à redéfinir ce qui est normal.*

Des syntagmes tels *abandonner les modèles de violence et de domination, réussir, changement, autonomisation, transformer, sécurité, dignité, changer, redéfinir, normal* fournissent les jalons de son programme égalitaire et se constituent comme des idéaux projetés en tant que des contreparties aux abus précisés dans la première partie de son discours.

Son ethos est renforcé par le modèle personnel de réussite qu'elle fournit, par les informations d'ordre factuel qu'elle transmet et qui légitiment ses dires, par son discours combattant qui est une forme d'action concrète mise au service des femmes. Consciente de la tribune dont elle dispose en raison de son statut, elle s'en sert pour donner voix aux souffrances des femmes et réclamer leurs droits et libertés.

### **Conclusions**

Au terme de cette étude sur le discours d'une femme engagée militant pour la cause des femmes, nous pouvons esquisser, de manière préliminaire vu l'étendue très réduite de notre corpus, les caractéristiques du discours militant. Celui-ci part du constat du non-respect des droits d'une certaine catégorie – donc la parole contestataire y est de saison – pour passer à une tonalité revendicative dans la tentative de rendre justice. Dans le cas de cette analyse, il s'agit du discours de la Première Dame du Canada qui donne un discours contre les abus et les violences infligés aux femmes dans le dessein de faire prendre conscience et de mobiliser la communauté dans la lutte contre les inégalités. Diverses stratégies sont mises en œuvre dans ce projet militant, dont la (auto)désignation qui relève des rapports instaurés entre le locuteur et son auditoire, l'éveil des émotions qui sert à solidariser et à mobiliser, la construction de l'image d'une femme militante qui a le savoir nécessaire et dispose du pouvoir pour mettre en place son projet égalitaire.

Les recherches futures viseront des discours tenus par le même type de locutrice et couvrant l'espace francophone de l'Europe et de l'Afrique également, pour rendre compte de ce que les femmes dénoncent et réclament dans ces régions et pour dégager les caractéristiques du discours militant.

### **Références bibliographiques:**

1. ABLALI, Driss (2013), « Types, genres et genericité en débat avec Jean-Michel Adam ». In: *Pratiques* [en ligne], URL: <http://journals.openedition.org/pratiques/3850>
2. ARISTOTE (1356 [1932]), *Rhétorique*. Traduction, introduction et notes par M. Dufour. Paris: Les Belles Lettres
3. AUSTIN, John (1970), *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil
4. AMOSSY, Ruth (2021), *L'argumentation dans le discours*. Malakoff: Armand Colin
5. AMOSSY, Ruth (dir.) (1999), *Images de soir dans le discours. La construction de l'ethos*, Lauzanne-Paris : Delachaux et Niestlés
6. BAKHTINE, Mikhail (1984), « Les genres du discours ». In: *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard
7. BENVENISTE, Emile (1966), *Problèmes de linguistique générale, Tome I*. Paris: Gallimard
8. CHARAUDEAU, Patrick (1995), « Ce que communiquer veut dire ». In: *Revue des Sciences humaines*, n°51, [en ligne] URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Ce-que-communiquer-veut-dire.html>

9. CHARAUDEAU, Patrick (2008), «Pathos et discours politique». In: Rinn M. (coord.), *Émotions et discours. L'usage des passions dans la langue*. Presses universitaires de Rennes, Rennes, [en ligne] <http://www.patrick-charaudeau.com/Pathos-et-discours-politique.html>
10. FERNANDEZ DE AZEVEDO BOCCHI, Aline (2022), « Militantisme féministe sur le web : le fonctionnement de l'argumentation dans les discours sur les violences obstétricales ». In : *Itinéraires* [en ligne], URL: <http://journals.openedition.org/itineraires/10323>
11. JAKOBSON, Roman (1963), «Linguistique et poétique». In: *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit
12. KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1980), *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin
13. LE NOUVEAU PETIT ROBERT de la Langue Française, (2008), nouvelle édition. Paris
14. MICHELI, Raphaël (2010), *L'émotion argumentée. L'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*. Paris: Le Cerf
15. PLANTIN, Christian (1998), «Les raisons des émotions». In: M. Bondi (éd.), *Forms of argumentative discourse/Per un'analisi linguistica dell'argomentare*. Bologne : CLUEB, 3-50.
16. PLANTIN, Christian (2011), *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthodes pour l'étude du discours émotionné*. Berne: Peter Lang



## LES EUPHÉMISMES DE LA PRESSE QUOTIDIENNE, UN OBSTACLE DE TRADUCTION DANS LES COURS DE FRANÇAIS

CZU: 81`373.49:070=133.1

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7620641](https://doi.org/10.5281/zenodo.7620641)

Ulfet Zakir oglu Ibrahim

ORCID 0000-0001-6805-0627

Université des Langues d'Azerbaïdjan

*This study examines the problems posed by the translation of euphemisms in the pages of the articles of the French contemporary press. The corpus of our research includes euphemisms used mainly in the daily press, such as Le Monde, le Figaro and Libération. One of the main functions of euphemism, camouflage, aims to divert the attention of the interlocutor towards a particular aspect of the problem. Euphemism is often confused with "lilote" (figure de style), the latter differs by the lack of desire to make a term less shocking. Among the morphological and lexical processes involved in forming euphemisms in the French language, we can find acronyms, circumlocutions, lexical substitutions, abbreviations, etc.*

**Keywords:** euphemisms, the press, figure of speech, translation, manipulation.

**Mots-clés:** les euphémismes, la presse, la figure de style, la traduction, la manipulation.

La croissance permanente du nombre des euphémismes de différent genre qu'on observe aujourd'hui dans les pages de la presse contemporaine provoque évidemment leurs études plus profondes et scrupuleuses. L'intérêt de l'étude des particularités de ce phénomène linguistique nous pousse à les décrire sous différents angles: morphologique, syntaxique, sémantique, fonctionnel même celui de la traduction. «Traduire», c'est identifier et surmonter des obstacles, résoudre des problèmes, opérer des choix, bref, trouver la meilleure solution possible. L'euphémisme constitue un des obstacles à la traduction. Traduire l'euphémisme, c'est traduire simultanément non seulement ce qu'on n'a pas dit, ce qu'on n'a pas écrit, mais aussi ce qu'on a dit et ce qu'on a voulu dire.

Notre étude se penche sur les problèmes que pose la traduction des euphémismes dans les cours de français. Le corpus de notre recherche comprend des euphémismes tirés principalement de la presse quotidienne française telle que *le Monde*, *le Figaro*, *Libération* et celle de l'azéri telle que *Xalq, 525-ci qəzet* d'une part, et de dictionnaires électroniques français appartenant à un domaine thématique différent d'autre part. L'analyse contrastive des corpus comparables a révélé non seulement les similitudes entre les stratégies d'euphémisation appliquées en français et en azéri, mais aussi les obstacles susceptibles de surgir lors de leur traduction.

La question essentielle de notre étude est consacrée à la formation des euphémismes, leur insertion dans la presse écrite. Il ne fait aucun doute que certains euphémismes sont depuis longtemps intégrés au lexique du français.

Une des fonctions principales de l'euphémisme, le camouflage, vise à détourner l'attention de l'interlocuteur vers un aspect particulier du problème. Il s'agit d'un processus beaucoup plus subtil de contournement de la vérité, d'une forme de manipulation de l'interlocuteur par le locuteur.

Dans notre communication nous essayerons d'identifier les euphémismes utilisés dans les articles des journaux, en faisant référence aux grammairiens et aux linguistes ou aux dictionnaires spécifiques. Dans le second temps, nous analyserons les formes et les structures des euphémismes utilisés dans la presse, et essayerons de répondre à la question qui porte sur les raisons de l'augmentation de l'emploi des euphémismes dans la presse.

Tout d'abord il nous semble important de répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce qu'un euphémisme? Comment reconnaître un euphémisme ?

Depuis l'époque très ancienne dans l'histoire du français, nous rencontrons des euphémismes dans les domaines de la croyance et de la superstition. Leur origine réside dans la conviction que les mots disposent d'un pouvoir magique, qui se ressent encore aujourd'hui dans des expressions telles que « quand on parle du loup, on en voit la queue ». (<https://www.expressio.fr/expressions>)

Considérée comme un blasphème, l'évocation directe du pouvoir et des objets religieux a longtemps été condamnée également par les autorités séculières, qui la tenaient pour responsable d'épidémies et de catastrophes telles que la sécheresse ou la famine, et dans certaines régions.

En 1730, le traité *Des Tropes* de Dumarsais propose la définition de l'euphémisme (n. m.) comme un emprunt savant au bas latin *euphemismus* ou au grec *euphêmos* « emploi d'un mot favorable » (à la place d'un mot de mauvais augure). Le terme grec est composé de *eu-* « bien » et d'un dérivé de *phême* « parole » (de *phanai* « parler »), qui se rattache à une racine indoeuropéenne signifiant à la fois « dire » et « briller ». Euphémisme désigne l'expression atténuée d'une notion, dont l'expression directe serait jugée vulgaire, brutale. L'euphémisme est une figure par laquelle on déguise des idées désagréables, odieuses ou tristes, sous des noms qui ne sont point les noms propres de ces idées. (Dumarsais, 1730, p.115) *Parbleu* pour *Par Dieu* ; *Mettre au secret* pour *Mettre en prison* ; *L'exécuteur des hautes œuvres* pour *Le bourreau* ; *Probité douteuse* ; *Goût contestable* ; *Avoir des démêlés avec la justice* ; *N'être qu'un médiocre admirateur de quelqu'un* sont des euphémismes.

Un euphémisme consiste à employer une expression atténuée pour rendre une réalité moins brutale. Il évoque le concept plus que le fait. Soit il met l'événement à distance par un effet de dilution, soit il se centre sur l'un des aspects qui caractérise le fait ou le nom. Il nous a quittés, sous-entendu, il est mort, un artiste, un intermittent de spectacle ou bien une augmentation d'impôts, un élargissement du taux de base. (Chiflet, 2011, p. 129)

Dans le livre de Jacques Vassevière *L'orthographe, le lexique et la syntaxe* nous retrouvons la définition suivante de l'euphémisme : un mot ou une périphrase employée pour atténuer une réalité jugée choquante (notamment la mort, la sexualité, les maux et les défauts qui affectent une personne. (Vassevière, 2018, p. 160)

L'euphémisme est souvent confondu avec la liloie, cette dernière s'en différencie par l'absence de volonté de rendre un terme moins choquant. Le pléonasme est une figure de style où l'expression d'une idée est soit renforcée soit précisée par l'ajout d'un ou plusieurs mots qui ne sont pas nécessaires au sens grammatical de la phrase, et qui sont synonymes. Dire que ce quartier est défavorisé est un euphémisme.

L'euphémisme est avant tout peut être considéré comme un phénomène énonciatif dont la valeur dépend du contexte, presque tous les mots pouvant, en principe, devenir des euphémismes quand la situation de communication s'y prête. Le lexicographe ne peut prendre en compte la signification euphémistique que lorsqu'elle se stabilise. Mais c'est à ce moment que la signification perd souvent sa nuance euphémistique.

Parmi les procédés morphologiques et lexicaux pour former des euphémismes on peut trouver:

- les sigles: *MST* (maladies sexuellement transmissibles à la place de vénériennes), *SDF* (sans domicile fixe qui remplace clochard), *IVG* (interruption volontaire de la grossesse au lieu d'avortement);
- les emprunts : *seniors* (pour personnes âgées, qui remplace à son tour vieux), *baby blues* (dépression post-accouchement), *escort girl* et *call girl* (prostituée) ;
- les périphrases ou tournures : *personne de petite taille* (nain), *technicien de surface* (balayeur), *longue maladie* (cancer) ;
- les ellipses: *quartiers* (chauds), *jeunes* (délinquants) ;
- les substitutions lexicales: *milieux défavorisés* (pauvres), *dommages collatéraux* (mort de civils), *affaire* (scandale), *intervention* (guerre), *flexibilité* (baisse) ;

– la néologie formelle pour un sens ancien : *travailleuse du sexe* (prostituée), *malentendant* ou *déficient auditif* (sourd), *malvoyant* ou *déficient visuel* (aveugle) ;

Les changements sont liés aux circonstances culturelles et aux transformations sociales qui affectent les conditions de vie du groupe. Or la néologie sémantique ou changement de sens est difficile à repérer, ainsi que la frontière séparant l'extension et la création d'un nouveau sens, car « le sentiment de la néologie est fluctuant ». (Pruvost et Sablayrolles, 2003, p. 37)

Par ailleurs, du point de vue sémantique les euphémismes peuvent avoir une valeur de : hyperonymes : *affaire* (scandale), *longue maladie* (cancer), *dommages collatéraux* (mort de civils); faux synonymes : *reconduire* (expulser), *Afro-américain* (noir), *ethnie* (race), *déconseiller* (interdire); ou tout simplement paraphrases vagues : *La situation n'est pas excellente* (La situation est mauvaise), *Excusez-moi* (Laissez-moi passer), etc.

La tendance à l'expression ampoulée, compliquée est attestée dans le jargon des politiques, qui utilisent invariablement un vocabulaire limité et vague pour évoquer la généralité des choses.

La situation se complique encore, la définition du phénomène lui-même ne faisant pas l'unanimité, bien qu'il y ait de nombreuses recherches sur le sujet au sein de différentes cultures.

L'euphémisme concerne tous les segments de la langue, du mot à la phrase. Pour se conformer il utilise divers procédés morphologiques et lexicaux, mais également la syntaxe.

À l'époque actuelle, les médias ont pouvoir très puissant non seulement de démocratie (liberté de parole), mais également de démagogie (publicité, brainstorming, stéréotypage). En France, les investigations journalistiques contribuent à créer des préjugés très dangereux sur le plan social puisqu'ils renforcent des stéréotypes discriminatoires, des clichés négatifs. C'est pourquoi nous refusons a priori toutes les connotations spatiales, sociales et ethniques qui se rattachent, en médias, à l'étiquette « langue des jeunes », avant de se mettre à l'analyse objective de cette notion.

L'utilisation d'euphémismes pour influencer l'opinion publique permet aux leaders d'éviter les coûts liés au mensonge en termes de réputation tout en ralliant les gens à leur façon de penser, montre une étude publiée en juin 2021 dans la revue *Cognition*.

Un exemple, citent les chercheurs, est de remplacer un terme désagréable tel que « torture », par quelque chose de plus inoffensif et sémantiquement agréable, comme « interrogatoire renforcé ».

Quant à la traduction du français vers l'azéri des euphémismes employés dans les journaux nous devons constater le fait de l'absence des équivalents pour certaines unités lexicales en tenant compte qu'il s'agit de deux langues d'origine différente. En azéri les euphémismes couvrent le domaine de relations familiales, de mortalité et de naissance, de sexualité, de noms des professions, de noms des animaux etc. La comparaison des euphémismes dans les deux langues citées nous permet de révéler les éléments particuliers qui doivent être pris en compte dans le processus de la traduction.

Pour conclure, il faut noter que les langues sont en perpétuel changement : les formes et les sens évoluent. Les changements linguistiques que nous venons d'analyser sont en principe prémédités, calculés, intentionnels, autrement dit non spontanés. On pratique ainsi « l'hygiène verbale » afin de débarrasser la parole de tout ce qui, comme dans un monde utopique, ne devrait pas se dire. L'évaluation linguistique est exercée par ceux qui veulent mettre la langue à l'abri de tout défaut, l'améliorer pour des raisons diverses comme la politesse, la bienséance, l'adéquation au réel.

### Références bibliographiques:

1. CHIFLET, Jean-Loup (2011), *Oxymore, mon amour !* Dictionnaire inattendu de la langue française. Paris: Édition Chiflet & Cie
2. DUMARSAIS, César Chesneau (1730), *Des Tropes*. Article II, 15, Paris
3. HABFREKORN, Daniel (1998), *Petit dictionnaire de l'hypocrisie*. Paris: Editions de La Différence
4. PRUVOST, Jean, SABLAYROLLES, Jean-François (2003), *Les néologismes*. Collection : Que sais-je ? Paris: Presses Universitaires de France

5. VASSEVIÈRE, Jacques (2018), *L'orthographe, le lexique et la syntaxe en 100 fiches et 150 exercices*. Paris: Armand Colin
6. <https://www.expressio.fr/expressions>
7. <https://dictionary.tn/quel-est-leffet-dun-euphemisme-5>

## NIVEAUX D'INTERPRÉTATION DU TEXTE LITTÉRAIRE : INTERCONNEXIONS ET RECONFIGURATIONS

CZU: 801.73

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7620183](https://doi.org/10.5281/zenodo.7620183)

Ion Guțu

ORCID 0000-0003-3302-4829

Silvia Guțu

ORCID 0000-0002-5516-3400

Université d'État de Moldova

*The levels of interpretation of the literary text (archi/supra/inter/ pre/intra/metatextual), operational since 1991, regularly require clarification concerning their interconnection from the architextual level (mode/genre/ narrative code, style of writing) and up to the axiological metatextual level (evaluation of the system of values/non-values/pseudo-values/anti-values of the text according to the auctorial, societal, lectorial dimensions). The problem of their reconfiguration also becomes important from the degree of their cognitive complexity (knowledge/know-how/know-how) and the level of hermeneutic competence solicited (uninformed or optimistic receiver; informed receiver or co-author; super-advised receiver or criticism).*

**Keywords :** *interpretation, level, interconnection, reconfiguration, cognitive complexity.*

**Mots-clés :** *interprétation, niveau, interconnexion, reconfiguration, complexité cognitive.*

*Même Jésus obéit à la syntaxe.*

F.D.E. Schleiermacher

### Argumentaire

L'approche du texte littéraire (TL) par niveaux devient importante dès que l'on comprend sa complexité et ses dimensions multiples de nature *sémiotique, pragmatique, herméneutique, didactique, linguistique, philosophique*, etc. Ayant élaboré (Guțu, 1991) et enrichi à travers le temps notre grille d'interprétation du TL, il est nécessaire d'y revenir régulièrement pour différentes raisons afin de maintenir son caractère opérationnel et efficace. Après nos remarques sur les dimensions dialectique, asymptotique, axiologique, didactique du TL (Guțu, 2015 ; Guțu, 2018), il est temps d'intervenir avec d'autres précisions qui concernent :

- les interconnexions entre les différents niveaux d'interprétation du TL : *architexte – supratexte, intratexte - métatexte axiologique, intertexte - intratexte*, etc., selon le degré d'influence (*maximal, moyen, minimal*) qu'un niveau peut exercer sur l'autre et vice-versa ;

- les reconfigurations de ces niveaux d'interprétation du TL, problème important pour la didactique du texte aussi, qui décide, selon le degré de complexité, l'appartenance du niveau d'interprétation respectif à un type spécifique de processus cognitif (*savoir/savoir-faire/savoir-être*) ou qui sollicite un type respectif de récepteur selon sa compétence herméneutique (*non avisé ou optimiste; avisé ou co-auteur ; superavisé ou critique*), pour assurer l'effet artistique/esthétique escompté.

### 1. Niveaux d'interprétation du texte littéraire et la dimension de leurs interconnexions

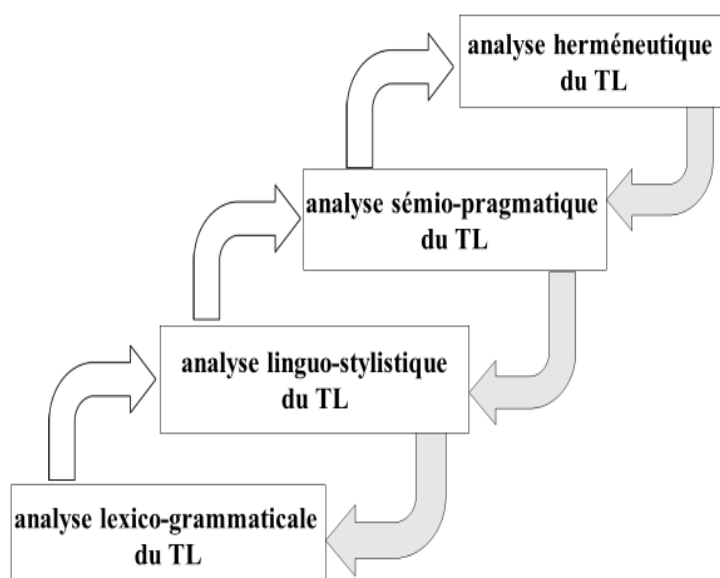
Les niveaux d'interprétation du TL permettent d'exploiter le texte littéraire sous divers points de vue possibles et d'aboutir à la compréhension et l'interprétation de l'idée principale au niveau de l'auteur dans quel sens le lecteur est convié à le « remplir » d'un ensemble d'inférences textuelles,



jointes à une large palette de présuppositions déterminées par le contexte respectif qui implique une base de connaissance, des assumptions de fond, un système de valeurs (Eco, 1992, p.18). Le lecteur peut même dépasser l'auteur quand il s'agit de l'évaluation axiologique du TL en tant que critique littéraire capable de dévoiler des inférences textuelles que l'auteur-même n'a pas prévues ou envisagées, apanage d'une compétence herméneutique avancée d'un récepteur superavisé.

### 1.1. Niveaux d'interprétation du texte littéraire : besoin d'actualisation

De par son origine et sa définition comme *système transphrastique qui répond aux standards de la textualité et qui accomplit la fonction stylistique de la communication artistique* (Guțu, 2015 ; Guțu, 2018), le TL sollicite une approche complexe selon ses dimensions multiples : linguistique, sémiotique, herméneutique, philosophique, etc. Cette complexité épistémologique du TL présuppose un système de niveaux de son interprétation aussi complexe, construit sur la base des dimensions ou perspectives susmentionnées. Ainsi, nos recherches didactico-scientifiques de trente ans sur l'herméneutique du TL français ont permis d'élargir la grille d'interprétation du texte qui inclut plusieurs niveaux, chacun ayant ses composantes, ses objectifs, ses dimensions et son impact. À partir des analyses textuelles de nature lexico-grammaticale, sémantique, linguo-stylistique, sémio-pragmatique qui la précède et vise surtout le décodage du *sens de surface* du texte, l'analyse herméneutique cumule toutes leurs contributions, y revient d'une manière cyclique et cohérente, les exploite soigneusement pour une approche multilatérale et multidimensionnelle complexe où tout signe textuel devient important pour assurer l'interprétation du *sens de profondeur*, fait graphiquement montré ci-dessous :

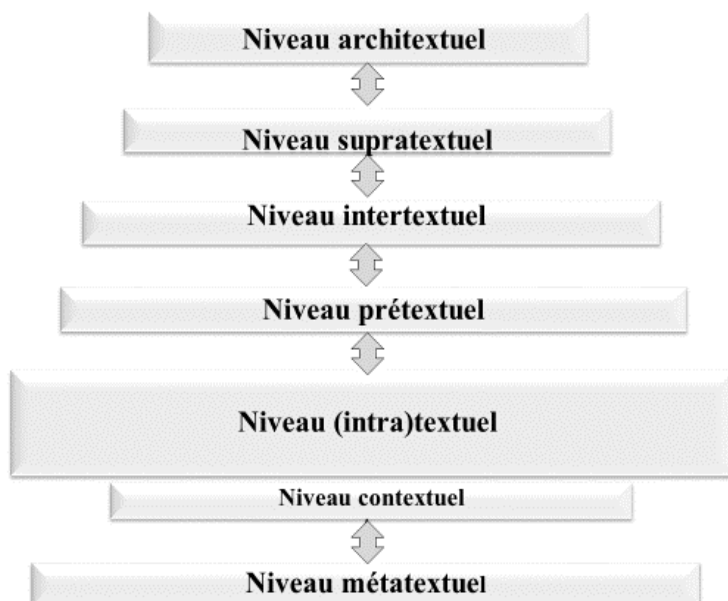


**Figure 1.** Parcours interprétatif cumulatif, cyclique et cohérent de l'approche herméneutique du TL.

Par conséquent, l'approche en profondeur englobera plusieurs niveaux, fixés et structurés selon leur contribution à la réalisation des trois étapes d'herméneutique textuelle suivant leur progression et leur complexité :

- *compréhension* (étape inférieure),
- *interprétation et évaluation* (étapes supérieures).

Cela dit, notre grille d'interprétation du TL contient des niveaux qui s'actualisent sur la base de leurs objectifs et leurs composantes spatio-temporelles, socio-culturelles, (auto)biographiques, axiologiques et qui seront décrits juste après la présentation du paradigme complet ci-dessous :



**Figure 2.** Paradigme compétent des niveaux d'interprétation du TL.

Ce paradigme présuppose une accumulation suffisante par le récepteur des données nécessaires pour chaque niveau, parvenant de toutes les analyses textuelles précédentes, et suit la logique d'une analyse herméneutique complexe et cohérente du TL : à partir du niveau le plus abstrait (*l'architexte*) vers le niveau le plus concret (*l'intratexte*), avec sollicitation d'une évaluation axiologique du texte concret par le récepteur (*le métatexte*).

Examinons les niveaux selon leur disposition dans le paradigme susprésenté :

- **le niveau architextuel**, emprunté à G.Genette (1979) et complété par nous, a comme objectif de spécifier le type de produit de l'écrivain et de le placer dans l'univers textuel des produits scripturaux, avec des composantes comme la situation d'énonciation ou *le mode* (narratif, le poète parle en son propre nom; dramatique, ce sont les personnages eux-mêmes qui parlent (Genette, 1979, p.19), *les genres* ou *les codes* (ode, fable, roman, nouvelle, tragédie, drame, etc.), *les sous-codes* (poème en prose, roman autobiographique, récit d'aventure, comédie lyrique, etc.), *le style* (neutre, marqué, etc.), *la tonalité* (poétique, philosophique, psychologique, ironique, etc.), en affectant d'autres niveaux pour son actualisation.

- **le niveau supratextuel** se propose de dépasser le cadre du texte proprement dit et d'examiner si des composantes telles *l'auto/biographie de l'auteur* (éducation familiale/scolaire/sociétale, formation, idéologie, confession, philosophie, etc.), *son temps* et *son espace objectifs* peuvent avoir une incidence sur le contenu artistique ou subjectif du TL, en interaction avec d'autres niveaux d'interprétation du texte.

- **le niveau intertextuel**, adopté dans la vision de G.Genette (1979), mais adapté pour sa typologie, s'engage à réaliser le dialogisme plurivectoriel du texte écrit avec d'autres textes possibles sur la base d'interférences, convergences, parallélismes, mis à jour par divers formes et procédés linguo-poétiques ou intertextèmes (S.Guțu, 2016, p.8) et des composantes telles *le thème* et *le motif littéraires*, *les personnages*, *les chronotopes*, *les symboles*, *les citations*, *les allusions*, etc., selon ses dimensions intrinsèque (dialogisme avec les textes du même auteur ou du texte fini) et extrinsèque (dialogisme avec les textes d'autres auteurs ou du texte infini universel), les répercussions sur d'autres niveaux du texte y comprises.

- **le niveau prétextuel** dont l'objectif est d'assurer l'entrée dans l'(intra)texte juste après avoir identifié et défini des composantes comme *le thème* (hyper/hypothèmes), *les motifs littéraires*

(leitmotifs ou motifs secondaires), évalué les fonctions *des structures prétextuelles* (titre, préface, épigraphe, dédicace, etc.), tout cela permettant de formuler *l'idée principale* du TL comme attitude critique de l'auteur envers le thème abordé par le prisme des motifs littéraires choisis et sans laquelle l'interprétation au niveau intratextuel est improbable.

● **le niveau intratextuel** s'engage à démontrer comment l'idée principale avancée au niveau prétextuel s'actualise sur trois dimensions possibles: *structurale* (la pyramide de Freitag avec ses 7 éléments connus - prologue, intrigue, déroulement de l'action, point culminant, enroulement de l'action, dénouement, épilogue), *logico-grammaticale* (deixis, focalisation, modalités, personnages, morphosyntaxe, métataxes, etc.) et *linguo-stylistique* (style, tonalité, figures de styles et fonctions), **le micro-niveau contextuel** y compris, avec des composantes aux valeurs épisodiques (figures, personnages aux fonctions contextuelles).

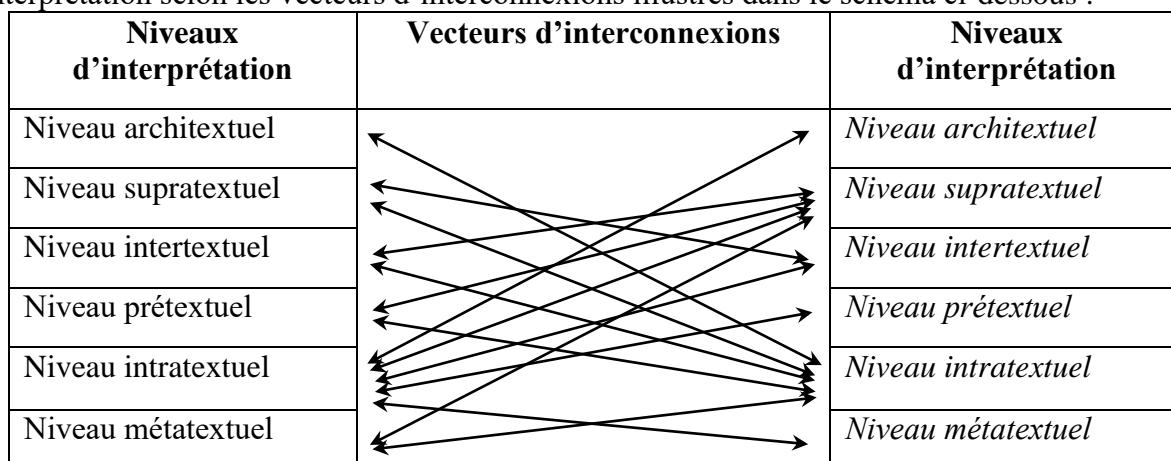
● **le niveau métatextuel**, repris de G.Genette, comme diverses formes de commentaire ou la relation dite de commentaire lie un "texte à un autre texte dont il parle" (1982, p.10), et développé par nous sous sa dimension **axiologique**, permet de créer un métatexte ou commentaire lectorial sur la base du référentiel axiologique implicite et/ou explicite des valeurs/non-valeurs/anti-valeurs/pseudo-valeurs auctoriales ou du texte en rapport avec les deux sociétés envisagées - celle de l'auteur ou du texte et celle du lecteur ou de la contemporanéité (Guțu, 2013, p.73-78), ayant des répercussions sur d'autres niveaux du TL par le biais de ses trois dimensions possibles : *auctoriale, sociétale, lectoriale*.

### 1.2. Interconnexions des niveaux et degré d'intensité de leur influence réciproque

L'implémentation des niveaux pour l'analyse herméneutique du TL français durant les trente ans d'expérience didactico-scientifique dévoile des interconnexions permanentes entre tous les niveaux, mais avec un degré d'influence distinct selon plusieurs facteurs déterminants :

- variété, typologie et quantité de composantes du niveau (1-2 composantes ou plusieurs, composantes proches ou différentes),
- degré d'intensité de l'interconnexion (impact sur un ou plusieurs niveaux, qualité de l'interdépendance des niveaux, valeur ou poids de chaque niveau),
- degré de complexité du niveau (connexion sous-entendue/présumée ou nécessitant un effort de compétence spécifique, effort reproductif ou créatif).

D'une manière globale, le TL établit différents types de relations entre ses niveaux d'interprétation selon les vecteurs d'interconnexions illustrés dans le schéma ci-dessous :



**Figure 3.** Schéma des vecteurs d'interconnexions des niveaux du TL.

Le schéma des vecteurs d'interconnexions nous permet d'établir trois types de *degrés d'influence réciproque* entre les niveaux d'interprétation du TL :

- *degré minimal* : le niveau **architextuel** établit une interaction surtout avec le niveau intratextuel du TL,

➤ *degré moyen*: les niveaux *intertextuel*, *prétextuel*, *métatextuel* démontrent une interaction avec deux niveaux d'interprétation du TL,

➤ *degré maximal*: les niveaux *supratextuel* et *intratextuel* prouvent une interaction avec presque tous ou tous les niveaux d'interprétation du TL.

Passons à l'exemplification des interconnexions possibles pour les trois types de degrés d'influence réciproque entre les niveaux d'interprétation du TL, ayant comme base probante *La Peste* d'A. Camus.

### **1.2.1. Degré minimal d'influence réciproque: interconnexions des niveaux architextuel et intratextuel.**

Comme niveau plus abstrait par rapport aux autres, les composantes de l'architexte (*mode*, *genre*, *code*, *style*) trouvent leur actualisation surtout dans le cadre de l'intratexte. Ainsi pour l'auteur, savoir inscrire son texte dans *un genre* peut lui permettre de signifier son appartenance à la littérature comprise comme un espace élitiste contraire à la paralittérature, ou à l'inverse lui donner l'occasion de revendiquer une autre position (Riquois, 2013, p. 6). Selon J.-M. Schaeffer, la véritable raison de l'importance donnée par la critique littéraire à la question du statut des classifications demeure dans le fait que la question de savoir ce qu'est un genre littéraire se veut identique à la question de savoir ce qu'est la littérature (1989, p. 8). Pour le lecteur, la reconnaissance du genre va prêter une série d'informations plurielles sur la perception du livre ou de l'auteur avant la lecture, sur la réception ensuite et sur la perception, voire l'interprétation du texte lu, tel le cas du roman-chronique *La Peste* d'A. Camus qui combine deux types de genres/codes. Le positionnement d'une œuvre se produit au sein d'une hiérarchie littéraire reposant sur la valeur supposée d'un texte. Le XIX<sup>e</sup> siècle a fermement marqué la réception des œuvres littéraires, car, depuis, le texte dit littéraire représente l'institution culturelle et s'inscrit sur une échelle de valeur dont elle est garante. Le texte et son auteur sont partie prenante de ce système, où littérature et paralittérature forment deux premiers niveaux d'identification, affinés ultérieurement par la distinction des différents genres littéraires eux-mêmes hiérarchisés. Il revient donc au lecteur de connaître aussi le genre en question pour reconnaître cette évolution, mais il est intéressant d'observer que la notion de genre ne lui permettra pas de décrire facilement ce phénomène. Cela aura pourtant une grande importance pour la réception du texte, car c'est ainsi que le lecteur peut construire un horizon d'attente qui va interagir avec le texte (Riquois, 2013, p. 11).

Pour examiner ce phénomène, J.-M. Schaeffer suggère opposer le “ régime auctorial et le régime lectorial “ de généricité. Ils permettent de s'intéresser d'une part aux choix de l'auteur, et d'autre part aux choix du lecteur et cela pas uniquement pour saisir une classification, mais pour montrer que l'inscription générique d'un texte a une portée plus importante. Par conséquent, du côté de l'auteur, il s'agit d'analyser les choix génériques affichés dans le texte, les relations que l'auteur a décidé d'instituer entre son écriture et un ou plusieurs genres, comme pour le texte camusien. Il peut s'agir d'une inscription générique conforme au modèle ou au contraire d'une transgression revendiquée. Du côté du lecteur, le régime lectorial de généricité est compris comme une interprétation du texte liée à l'horizon d'attente générique de celui-ci plutôt qu'à une simple classification. Le lecteur reconnaît les signes qui relèvent de la connaissance générique partagée avec l'auteur pour leur donner un sens qui n'est pas forcément celui qui était attendu (1989, p. 151)<sup>27</sup>.

A. Compagnon montre que depuis le XIX<sup>e</sup> siècle le système actuel des genres se restreint en effet et surtout à trois grandes cases : la poésie, le récit et le théâtre (2007). Ces trois catégories

---

<sup>27</sup>J.-M. Adam et U. Heidmann envisagent même un troisième acteur intervenant dans ce processus – le “ régime de généricité éditoriale “ qui va jouer un rôle dans l'existence de l'œuvre, dans son appartenance générique effective et dans son interprétation. Ce troisième régime est entendu comme “ l'action médiatrice capitale de la diffusion par le moyen d'un médium écrit, numérisé ou audio-visuel “ (2007, p.24), or, confié à un éditeur, le texte subit des mutations de format, de collection, voire de titre, sauf du contenu originel, et devient un produit qui doit attirer un public.

paraissent dès lors pouvoir être distinguées comme de simples étiquettes permettant de classer grossièrement les œuvres publiées. Néanmoins, ce sont des outils efficaces pour l'interprétation des textes, tout en étant également prescripteurs. Pour trouver son lectorat, il faut que l'auteur inscrive son texte dans un genre approuvé par l'institution, même s'il peut désobéir après. Sinon, il prend le risque de ne pas être lu par manque de visibilité, ou de ne pas être compris par les lecteurs. Donc, une permanence du modèle apparemment contradictoire avec ces transformations constantes observées dans les œuvres semble nécessaire. L'espace désigné par le genre est en perpétuelle évolution, mais l'auteur inclut toujours un indice qui permet de placer son texte dans une relation au genre auquel il entend identifier sa production. La généricité ne peut se réaliser que dans une relation au genre conçu comme une catégorie symbole de l'institution littéraire (Riquois, 2013, p. 18).

Par conséquent, le paysage littéraire ne peut plus être perçu comme un espace double constitué de deux groupes hermétiques de textes où la littérature s'oppose à la paralittérature, dans une relation dépréciative pour la seconde. Selon D. Combe, le propre aujourd'hui des œuvres littéraires importantes, ambitieuses, c'est d'être mixtes par nature (1992, p. 151). Ces œuvres mixtes empêchent toute catégorisation trop limitée pour garder un lien fidèle avec le genre transgressé et invitent à percevoir la littérature comme un espace unique où s'exprime une généricité abondante. Les genres traditionnels deviennent alors des instruments d'analyse et d'interprétation qui ne contiennent pas tout en assurant l'identification. D'une telle manière, tout texte est capable d'inclure des éléments pouvant être rattachés à plusieurs genres et l'objet-livre peut être questionné au même titre que le texte. Il dépend du lecteur de pouvoir discriminer les genres convoqués par l'auteur avant et pendant sa lecture, s'il veut bénéficier de l'ensemble des informations indispensables à la réception du texte. Ceci fait, il pourra s'approcher du lecteur modèle envisagé lors de l'écriture (Eco, 1985) et aspirer à une lecture de co-auteur, travail réalisé seulement *au niveau intratextuel*.

### **1.2.2. Degré maximal d'influence réciproque : interconnexions des niveaux prétextuel et intratextuel.**

À l'étape de l'herméneutique, les structures prétextuelles, déjà bien définies, assurent l'entrée directe dans le contenu du texte après avoir effectué les analyses textuelles qui précèdent (linguistique, stylistique, sémiotique, pragmatique). Ainsi, le signe du titre *La peste (maladie)* du roman-chronique d'A. Camus, ayant des fonctions *apéritive* (appâter, éveiller l'intérêt), *abréviative* (résumer, annoncer le contenu sans le dévoiler totalement), *distinctive* (singulariser le texte, qu'il annonce, le distinguer de la série générique des autres ouvrages dans laquelle il s'inscrit) (Hoek, 1981, p.68), s'engage à pronostiquer au niveau prétextuel le contenu du texte et augmente sa signification lexicale par des sens d'une contextualisation maximale aussi bien par la langue (le contexte, c'est tout le texte) que par la situation (qui se définit par une histoire et une culture, au-delà du *hic et nunc* de la pragmatique). Aussi, alors que la signification est traditionnellement présentée comme une relation, le sens peut être représenté comme un parcours (Rastier, 1998, p.8) qui ajoute à *La Peste* du texte camusien des sens contextuels allégoriques (*nazisme/fascisme*) et symboliques (*cataclysme, fléau, mal*). Par conséquent, le titre, comme structure prétextuelle importante à côté du thème et des motifs, augmente, enrichie et varie ses valences sémantiques après le parcours textuel interprétatif, ce qui lui permet d'avoir un impact direct et maximal sur la formulation de l'idée centrale du texte : l'existence humaine peut placer l'être humain face aux cataclysmes (naturels/sociaux) qui permettent de découvrir différents types de comportements humains (égoïsme, indifférence, profitabilité, solidarité), mais où l'humanisme doit s'imposer en transformant l'homme en HOMME.

### **1.2.3. Degré moyen: interconnexions des niveaux supratextuel et intertextuel.**

Les composantes du *niveau supratextuel* concernant, par exemple, la biographie d'Albert Camus nous mènent vers un écrivain, philosophe, romancier, dramaturge, essayiste et nouvelliste français, de même un journaliste militant engagé dans la Résistance française et proche des courants libertaires dans les combats moraux de l'après-guerre. Son œuvre comprend des pièces de théâtre, des romans, des nouvelles, des films, des poèmes et des essais dans lesquels il prouve et développe un humanisme conçu



sur la prise de conscience de l'absurde de la condition humaine, mais aussi sur la révolte comme réponse à l'absurde, révolte qui conduit à l'action et donne un sens au monde et à l'existence.

Les étapes de sa vie et l'évolution de sa conception philosophique et littéraire se répercutent aussi sur les étapes de son *intertexte intrinsèque*, or, deux thèmes distincts sont délimités dans l'œuvre de Camus : d'un côté, *l'absurde* et, de l'autre côté, *la révolte* contre l'absurde, ce qui forme deux cycles de sa création:

« Cycle de l'absurde » ou « de Sisyphe »	« Cycle de la révolte » ou « de Prométhée »
<i>Le Mythe de Sisyphe</i>	<i>La Peste</i>
<i>L'Étranger</i>	<i>L'Homme Révolté</i>
<i>Caligula</i>	<i>L'Etat de Siège</i>
<i>Le Malentendu</i>	<i>Les Justes</i>

Le *Cycle de l'absurde*, par exemple, nous permet d'observer que pour Camus, contrairement à Sartre, l'essence précède l'existence, c'est-à-dire que la valeur humaine est considérée comme préexistante face au monde irrationnel. Camus se déclare plutôt du côté de l'absurde, une vision du monde dépourvue de sens et d'espoir : *Constater l'absurdité de la vie ne peut être une fin, mais un commencement [...]. Ce n'est pas cette découverte qui intéresse, mais les conséquences et les règles d'action qu'on en tire*, écrit Camus à propos de *La Nausée* de Sartre (1938). Comme Sartre, Camus considèrerait que le monde n'est pas absurde en soi, l'absurde n'est pas inhérent à l'homme, il n'est que le produit de leur coexistence, l'absurde suppose un hiatus, seul le rapport de l'homme au monde peut être vécu comme une expérience de se sentir absurde. Un dialogisme intrinsèque des textes de ce Cycle nous permet de voir que dans *L'Homme révolté* Camus aborde le même concept de la révolte métaphysique qui est la rébellion que l'homme mène pour lutter contre une existence humaine qu'il trouve injuste. L'homme se révolte contre Dieu, l'être qui a donné naissance à cette existence, comme le faisait l'esclave contre son maître. La révolte métaphysique a pour fin de donner l'unité, l'ordre, le sens et la justice à la vie des hommes. Dans *Le Mythe de Sisyphe*, coupable d'avoir osé défier les dieux, Sisyphe est condamné à faire rouler un rocher jusqu'au sommet d'une montagne. La tâche étant impossible à accomplir (le rocher finit toujours, tôt ou tard, par rouler au bas de la montagne), Sisyphe effectue un travail éternel et sans espoir.

Ce vecteur intertextuel se ressent aussi dans *le Cycle de la révolte* quand, dans *La Peste*, presque tous les personnages principaux sont de même condamnés à recommencer une action. Autrement dit, ils dévoilent une dynamique répétitive analogue à celle du personnage de Sisyphe : Rieux paraît être condamné à passer la journée à soigner des patients, à manquer de temps pour s'attacher à ses intérêts personnels, pendant que Grand, à son tour, réécrit chaque jour la même phrase et Rambert effectue sans succès des démarches pour abandonner la ville, Tarrou bute sur les mêmes questions philosophiques, les Oranais refont sans cesse les lettres qu'ils envoient à leurs proches ou à leurs conjoints sans savoir si elles aboutissent à destination ; chaque jour, la ville compte et enterre ses morts sans savoir si ou quand la peste s'arrêtera.

D'une telle manière, les composantes *des niveaux supratextuel et intertextuel* coopèrent afin d'assurer et faciliter l'interprétation complexe de chaque texte appartenant à une de ces deux étapes de sa vie et de sa création.

## 2. Reconfigurations des niveaux d'interprétation du texte littéraire

Les reconfigurations des niveaux d'interprétation du texte littéraire viennent compléter leurs interconnexions et s'avère aussi nécessaire, à savoir importante, surtout pour le cas de la didactique du TL, car elle semble décider sur la différenciation de la finalité, du poids, de la complexité de chaque niveau et de leur mission à l'intérieur de la grille d'interprétation du TL. On va analyser *les degrés de complexité des niveaux* et *les types de récepteurs* qui sont sollicités pour prouver une compétence herméneutique adéquate sur la base des textes de Fr. Mauriac, A. Camus, V. Margueritte.

## 2.1. Les degrés de complexité des niveaux d'interprétation et leur dimension didactique

Les degrés de complexité peuvent être jugés selon l'appartenance du niveau d'interprétation respectif et son adaptation *aux niveaux et types d'apprentissage* visés, car ils engagent différents types de processus cognitifs: *savoir - savoir-faire - savoir-être*. D'après la psychologie de l'apprentissage, les *niveaux d'apprentissage* renvoient aux compétences qu'un apprenant peut atteindre, le *type d'apprentissage* se réfère aux différents types de savoir, par exemple le savoir linguistique pour le *niveau intratextuel* (grammaire, stylistique, sémantique) ou les savoir-être pour le *niveau métatextuel*. Il existe un lien entre niveau et type d'apprentissage, or, l'apprentissage de la formulation des sujets problématiques du type : *La peste : maladie du corps ou maladie du cœur?* ou bien *La peste – problème d'attitude personnelle ou collective?*, comme expression de la vision et des attitudes personnelles du lecteur au niveau métatextuel, est "supérieur" à l'apprentissage des phénomènes grammaticaux<sup>28</sup>. Ces avantages ou désavantages de complexité cognitive des niveaux et des types d'apprentissage doivent être pris en compte en ingénierie pédagogique universitaire aussi.

De l'autre côté, on connaît les taxonomies des niveaux d'apprentissage de Bruner (1966) qui établit une distinction entre l'apprentissage passif et actif, entre ce que nous savons et ce que nous faisons avec ce que nous savons pour présenter en final un modèle d'apprentissage en trois étapes : enactive, iconique et symbolique. De même, la renommée taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom demeure dans l'enseignement la référence visant le vocabulaire pour décrire les compétences détaillées qui peuvent être atteintes grâce à l'apprentissage. La taxonomie des niveaux d'acquisition des connaissances a permis à Bloom et à ses collègues (Bloom, Krathwohl, 1956) de s'intéresser aux compétences montrables et observables. Par conséquent, ils formulent une liste de verbes qui illustrent un résultat (*outcome-illustrating verbs*) et distinguent trois grandes catégories : le domaine psychomoteur, le domaine affectif, le domaine cognitif. Dans le domaine cognitif, Bloom définit 6 niveaux de comportement intellectuel qui sont importants pour l'apprentissage : *connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation*. Ces catégories sont ordonnées du simple vers le complexe et du concret vers l'abstrait, de la compréhension à l'application et de l'application à l'évaluation et représentent une hiérarchie cumulative qui se réfère aux niveaux d'interprétation du TL aussi. Comme résultat, l'évaluation des niveaux d'interprétation du TL selon le degré de complexité cognitive des niveaux de comportement intellectuel de la taxonomie bloomienne se présentera de la manière suivante :

Niveaux de comportement intellectuel	Niveaux d'interprétation du TL
<i>connaissance et compréhension</i>	architextuel, supratextuel
<i>application et analyse</i>	prétextuel, intratextuel, contextuel
<i>synthèse et évaluation</i>	intertextuel, métatextuel

**Figure 5.** Évaluation des niveaux d'interprétation du TL selon la taxonomie de Bloom

Normalement, cette discrimination aura dans la grille d'évaluation universitaire un pointage distinct pour les niveaux d'interprétation du TL selon le degré de complexité cognitive des niveaux de comportement intellectuel susmentionnés. De toute façon, le pointage maximum obtenu même au niveau inférieur de *connaissance et compréhension* du comportement intellectuel assure une évaluation minimale positive.

<sup>28</sup> Sans négliger le rôle et le poids de la grammaire comme composante de la Théorie de l'interprétation objective de F.D.E. Schleiermacher (2001), selon laquelle même Jésus obéit à la syntaxe pour pouvoir prêcher le message divin et qu'il soit compris.

## 2.2. Les degrés de complexité des niveaux d'interprétation et les types de récepteurs sollicités

Comme nous avons mentionné dans nos recherches précédentes (Guțu, 2011; 2013), il faut avouer que la méthodologie de l'approche herméneutique a beaucoup évolué et qu'elle est devenue assez complexe. À ce sujet, il est nécessaire que les méthodologies actuelles prennent en considération les spécificités des niveaux d'interprétation du TL déjà évoquées lesquelles sollicitent une discrimination des niveaux de compétences du lecteur selon les degrés d'influence réciproque, l'effort et les degrés de complexité cognitive des niveaux de comportement intellectuel. Les possibilités de reconfiguration sont liées surtout au degré de complexité de chaque niveau qui entraîne le type d'effort spécifique et adéquat de la part du récepteur. Par conséquent, nous avons établi une grille de compétence qui différencie trois types de compétences et, respectivement, trois types de récepteurs impliqués selon l'indice de corrélation entre l'horizon d'attente du lecteur et l'horizon d'information de l'auteur :

Horizons d'attente du lecteur	Indice de corrélation	Horizons d'information de l'œuvre nouvelle	Type de récepteur
Compétence de réception minimale	<	Compétence auctorielle	Non-avisé
Compétence de réception moyenne	=	Compétence auctorielle	Avisé (Idéal/Modèle/Co-auteur)
Compétence de réception maximale	>	Compétence auctorielle	Superavisé (Critique)

**Figure 6.** Degrés de compétences et niveaux d'interprétation du TL (Guțu, 2011)

Il est évident que cette corrélation se base sur le type d'approche textuelle – *sémiotique ou herméneutique*, qui nécessite divers degrés de compétences de la part du lecteur dans la recherche du *sens de surface* ou bien du *sens de profondeur*, dans quel but le parcours interprétatif va d'un niveau *prétextuel et intratextuel* en toute approche sémiotique vers les niveaux *architextuels, intertextuels et métatextuels* plus complexes d'une approche purement herméneutique. Si le niveau *supratextuel* nécessite une documentation réalisable par un lecteur *non-avisé* (biographie, temps, espace de l'auteur) avec un effort minimal conforme à un degré minimal de complexité, alors la situation est toute autre pour le niveau *intertextuel* qui implique des efforts différents selon le degré d'intensité sollicité. Or, même à son intérieur, l'intertextualité sollicite un niveau de compétences différent selon sa typologie :

- l'intertextualité *consciente/intentionnée/transparents/directe* est créée sur la base d'une *compétence moyenne*. On peut citer les exemples du dialogisme intrinsèque réalisé par le biais du personnage de Thérèse qui traverse plusieurs textes du même auteur F. Mauriac en tant qu'intertextème ou du dialogisme extrinsèque sur la base des confessions des auteurs eux-mêmes : *Thérèse c'est moi* (F. Mauriac) et *Madame Bovary c'est moi* (G. Flaubert).
- l'intertextualité *inconsciente/non intentionnée/non transparente/indirecte* est réalisée par le lecteur lui-même sur la base d'une *compétence maximale*. Comme exemple peut servir le personnage de *Thérèse* de Fr. Mauriac en dialogisme extrinsèque avec le personnage *La Garçonne* de V. Marguerite.

### Conclusions

Le TL engage un mode de lecture singulier. L'auteur impose au lecteur un pacte de lecture qui lui sollicite à accepter l'illusion référentielle, l'identification éventuelle aux personnages et une adhésion au texte. La lecture littéraire prévoit le recours aux stratégies de lecture propres à la réception

d'un TL, car il est question des stratégies spécifiques qui correspondent à un type de document particulier. Selon J.-L. Dufays, la littérature réside moins dans le texte que dans sa lecture, or, elle est un effet de lecture qui dépend de l'attitude qu'on adopte à l'égard du texte, aucun texte n'étant littéraire en soi (2011, p. 213). Le caractère littéraire du texte dépend des stratégies de lecture employées par le lecteur, de son attitude par rapport au texte, de l'identification du genre textuel avant même sa lecture. Si la compréhension du texte est atteinte en fonction des compétences linguistiques ou minimales de l'apprenant, alors l'interprétation, voire l'appropriation ou l'évaluation du texte, nécessitent des stratégies herméneutiques ou des compétences moyennes et maximales pour épuiser les composantes de tous les niveaux d'interprétation du TL. Il sera nécessaire de procéder au préalable à une étape d'explicitation des manières de faire pour passer de la phase de compréhension liée à l'apprentissage, à une phase d'interprétation des informations archi/supra/inter/intratextuelles et métatextuelles. Le récepteur prend ainsi une posture de lecteur, puisqu'il peut répondre aux sollicitations de l'auteur. Il n'est plus seulement question de lire et de comprendre, mais d'interpréter, d'analyser et d'évaluer. Dans cette perspective, l'apprenant doit aboutir à maîtriser un mode d'accès au texte qui envisage la lecture comme un « va-et-vient dialectique » entre deux modes de lecture, entre compréhension et interprétation, entre application et évaluation.

L'approche herméneutique du TL se manifeste sous plusieurs perspectives, engageant divers repères d'actualisation de nature philosophique, linguistique, littéraire, axiologique, didactique et selon divers niveaux d'interprétation (archi/supra/inter/pré/intra/métatextuels). Concomitamment, une telle approche implique une compétence herméneutique complexe de la part du récepteur (encyclopédique, intertextuelle, interculturelle, intersémiotique) selon le type d'effort sollicité et le degré de complexité du niveau, capable d'assurer l'effet artistique ou esthétique escompté. Pour cela, il est bien d'y revenir régulièrement afin d'expliquer l'interconnexion et la reconfiguration des niveaux d'interprétation du TL.

Le corpus textuel des auteurs comme A. Camus, F. Mauriac, V. Marguerite permettent suffisamment de démontrer les degrés de complexité des niveaux d'interprétation du TL, les spécificités de leurs interconnexion et reconfiguration.

### Références bibliographiques :

1. ADAM, Jean-Michel & HEIDMANN, Ute (2007), « Six propositions pour l'étude de la généricité ». In: Baroni R., Macé M., *Le savoir des genres*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, La licorne n° 79, p. 21-34
2. BRUNER, Jerome Seymour (1966), *Toward a theory of instruction*. Cambridge MA: The Belnap Press of Harvard University Press
3. BLOOM, Benjamin Samuel and KRATHWOHL, David Reading (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green
4. CAMUS, Albert (1938), « Critique de "La Nausée" de Jean-Paul Sartre ». In: *Alger-Républicain*, 20 octobre 1938
5. COMBE, Dominique (1992), *Les genres littéraires*. Paris: Hachette
6. COMPAGNON, Antoine (2007), *Théorie de la littérature : la notion de genre* - [en ligne]. <http://www.fabula.org/compagnon/genre.php>
7. DUFAYS, Jean-Louis (2011). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. 2e édition actualisée préfacée par Vincent Jouve Peter Lang, collection "ThéoCrit"
8. ECO, Umberto (1985), *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Le livre de poche.
9. ECO, Umberto (1992), *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset
10. GENETTE, Gerard (1979), *Introduction à l'architexte*. Paris: Éditions du Seuil

11. GENETTE, Gerard (1982), *Palimpsestes - La littérature au second degré*. Paris : Seuil
12. GUȚU, Ion (2011), « Le texte littéraire entre définition et réception ». In: *La linguistique entre recherche et application*. Actes du Colloque scientifique international. Chișinău, CEP USM, 2011, pp.40-50
13. GUȚU, Ion (2013), « La dimension axiologique du niveau métatextuel : approche herméneutique complexe ». In: *Probleme de lingvistică generală și romanică. Colocviu cu participare internațională*. Chișinău, 14 decembrie 2012. Chișinău, CEP USM, 2013, p.73-78
14. GUȚU, Ion (1991), *Le symbole et ses fonctions textuelles*. Chișinău : USM
15. GUȚU, Ion (2015), « Dimension dialectique et asymptotique de l'approche herméneutique du texte littéraire ». In: *La Francopolyphonie. L'interculturalité et l'hermeneutique a travers la linguistique, la littérature, la traduction et la communication*. Nr.10, vol.1, 2015. Chisinau, ULIM, pp. 69-77
16. GUȚU, Ion (2018), « Approche herméneutique du texte littéraire : quelles autres dimensions ? (un quart de siècle d'herméneutique universitaire) ». In: *Probleme de romanistică și comunicare interculturală*, Actele Conferinței științifice cu participare internațională consacrată doctorului habilitat, profesorului universitar Ion DUMBRĂVEANU cu ocazia aniversării a 80-a de la naștere. Chișinău, 26 ianuarie 2018. Tomul II. Chișinău, CEP USM, pp.146-152
17. GUȚU, Silvia (2016), *Textul și actualizatorii lecturii lui multiple în limba franceză contemporană*. Autoreferatul tezei de doctor în filologie. Chișinău : CEP USM
18. HOEK, Léo Huib (1981), *La Marque du titre : dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle*. Paris : Mouton, cité par GOLDENSTE, Jean-Pierre (1990), In: *Entrées en littérature*, Paris, Hachette
19. RASTIER, François (1998). « Sens et signification ». In: *PROTÉE. Théories et pratiques sémiotiques*. V.26, N1. Bibliothèque nationale du Québec, Bibliothèque nationale du Canada : La Renaissance
20. RIQUOIS, Estelle (2013), « Genre, généricité et compétence lectoriale ». In: *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*. OpenEdition Journals, Nr.157-158, Théories et pratiques des genres - [en ligne]. <https://journals.openedition.org/pratiques/3832>
21. SCHAEFFER, Jean-Marie (1989), *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris: Éditions du Seuil, coll. Poétique
22. SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst (2001), *Hermeneutica* (traducere și studiu introductiv Nicolae Râmbu). Iasi: Polirom

**Corpus textuel :**

23. CAMUS, Albert (1997), *La Peste*. Paris: Folio
24. MAURIAC, François (1989), *Thérèse Desqueyroux*. Paris: Le Livre de poche
25. MARGUERITTE, Victor (2013), *La Garconne*. Paris: Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot»



## THE ROLE OF DIALOGUE IN LITERARY IMAGE CREATION

CZU: 801.82

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7620138](https://doi.org/10.5281/zenodo.7620138)

**Daniela Pascaru**  
ORCHID 0000-0003-1337-8531

**Gabriela Șaganean**  
ORCHID 0000-0001-7772-2405

State University of Moldova

*One of the main characteristics of a literary text is its absolute anthropocentric character, consisting in the fact that the main image subject is a human being, i.e. the character in any literary work. Nowadays the issues of dialogue speech have intensive development as the communicative function of language is the most organically expressed in the dialogue and naturally appears in the process of dialogical interaction of people.*

*The article focuses on the peculiarities of the dialogue as a particular compositional form of fiction and its role in creating the character image (gender, age, national, racial, local and temporal characteristics, social status) through explicit and implicit linguistic means. Description of character traits, names of women and men, age, nationality, profession, education, social status are explicit means by which the character image is created. Among the implicit means there are functionally coloured words in the characters' speech, jargon, dialect and means that require the additional background knowledge to interpret them (allusion, place names, references to dates of historical events, names of famous people, names of books, theaters, etc.) on behalf of readers.*

**Keywords:** *literary work, dialogue, character's image, jargon, dialect, explicit and implicit linguistic means.*

**Cuvinte-cheie:** *opera literară, dialog, imaginea personajului, argou, dialect, mijloace lingvistice explicite și implicite.*

Dialogical speech is the basic form of conversational functional-stylistic variety of a language in which its communicative function is most clearly expressed. This is because there is a continuous mutual interaction of people in the process of which the message is issued. Speech is integrated in the dialogue as an action with the whole spectrum of possibilities for its communicative goals.

Dialogue is characterized by frequent changes in the roles "speaker" - "listener", and communicants play one role, then another one (Aitchinson, 1992, p. 99). Dialogue as a linguistic form of communication consists of statements directly addressed to the other party and is limited by direct-themed conversation.

Dialogue is a form (type) of speech, consisting in the exchange of statements and remarks, linguistic composition of which is influenced by direct perception, activating the role of the addressee in the speech of the addressant. Dialogue speech is characterized by typical meaningful (question / answer, consent / objection) and constructive connection of speech (Vinokur, 2000, p. 135). This definition comprises not only the presence of the addressee and the addressant, the formal and substantial unity of the reply, but also a constitutive moment - the formation of the addressant's linguistic utterances under the influence of the addressee.

Any act of speech is always considered against the speaker personality, i.e. any dialogue contributes to actualizing the personal characteristics of its participants, the identity being revealed in dialogue. Generally speaking, any conversation between individuals creates conditions for revealing the general overview of their personalities.

The term *image* in the broadest sense denotes a fragment of reflection of the external world in the mind of a human being. The artistic image is a special form. "Artistic image is any meaningful element of artwork related to the objective world. In this sense we can speak about the image of era, the image of people, and the image of characters. Literary (speech) image is kind of an artistic image as fiction in general is a form of art. Specificity of literature as art and, accordingly, specificity of image is determined by the literary material: language is that material (Mezenin, 1984, p.5). The language of artwork determines the content of work and produces linguistic-artistic images. The language is most closely connected with substantive categories of ideas and images from all the elements of form.

It is obvious that interlocutors in the course of communication are affected by their constant psychological characteristics (temperament, abilities, interests, hobbies) and bio-physiological ones such as general physical condition, presence or absence of physical disability, gender, age). Variable physical factors (tiredness, sadness) and the interlocutors' mental state: mood, current interests, interest in subject of conversation, addressee's associations are communicatively relevant in creating the person's image and therefore are important from the linguistic perspective.

Another important aspect is the speakers' sociocultural status. It combines such factors as social class, profession, position, education level, place of residence, marital status. All these factors allow us to judge the nature and the knowledge level of communicants to a certain extent, affect the subject and the choice of language means used to disclose their image.

Interlocutors' interpersonal relations affect the course of communication. K.A. Filippov, as well as H. Henne, and G. Rebokk, identifies a number of communicative and pragmatic categories of conversational speech. One of them is the social relations of partners: symmetric and asymmetric caused by 1) anthropological reasons, 2) socio-cultural reasons, and 3) professional and special causes. Symmetric forms of interaction are based on equality and asymmetric forms - on the difference between partners respectively.

All the above signs in different situations have unequal importance and have a different effect on the flow of communication. Moreover, they all have a direct impact on the selection and the use of language means in the process of dialogic communication.

The character's image can be formed with diverse artistic means that are in the language. Lexical means represent the greatest interest of all expressive language means because words are the basic unit of language and text. The choice of language plays a crucial role in the character image creation. The use of stylistically and functionally colored words is of great importance. I.V. Arnold stresses that use of vocabulary in artwork, which has a functional stylistic coloring, brings additional value. The role of even small stylistically colored inclusions can be very significant. In general, other stylistic insertions have a great variety of material and function. They can come from any functional-stylistic layers. This can be a lexicon of scientific, official business, conversational style, as well as elevated, poetic, terminological, colloquial, dialect, jargon, etc. (Arnold, 2002, p. 364). Thus, the use of a reduced, vulgar language by a character towards another character indicates the character's poor

education, his emotional condition at the moment of speech, as well as bad relations with the interlocutor: *Shut up, you maniac psychotic! Idiot! Fool!*

The aim of the study is to restore some of these parameters, such as the identity of communicants, their national, racial, local and temporal characteristics, social status, using explicit and implicit information presented in the dialogue of the modern English fiction: W. Allen, H. Fielding, N. Hornby, M. Keyes, P. Vincenzi, D. Steel.

1. Among the most important parameters of the characters are *gender* and *age characteristics*. Proper names, personal pronouns, names of male and female gender, realities that are unique to men or women are the means by which gender information about the character is transmitted. Proper names are the most used linguistic means in gender characteristics.

Masculine and feminine names are also the principal means by which a writer conveys information about the communicants' gender. The following nouns can be found in an artistic dialogue: *You have a temper. Who would have thought it of a **man** who named his goldfish Dorothy?; We 're modern **women**, millennium **women**; Where's home? - Devon. I'm a country **boy** at heart; You are the most gorgeous **girl** in the world; Has **Daddy** tried to shag you yet; **Mummy** doesn't find anything difficult to say; My **wife** doesn't understand me at all.*

Different realities that are peculiar only to men or women are of a great importance for the transmission of characters' gender features: *I'm desperate to get my **bridesmaid dress**; I'm just finding it a bit hard at the moment. What with my birthday and being a fat cow and my indelible **lipstick** not being indelible; You've shaved your **beard** off.* In the first two examples a woman is speaking, and in the third case the character is addressing to the man.

The context of the utterance plays an important role as it is often likely to understand who is speaking (man or woman), about whom the character is talking and who the addressee is. The following phrases may be pronounced only by a woman: *I don't entirely blame you ... He is irresistible; No, I didn't sleep with Donald! But you did with Sam!; I love Thomas. In my thirty-one-year-old state, I'd probably never get another man!; I daresay one or two of these charming gentlemen would dance with me.*

The artistic dialogue is full of such typical feminine themes as clothing, cosmetics, shopping, weight, men and others: *We need new **shoes**, we've danced all ours through; But I think I'm too bad to go shopping ... What if I don't find anything nice? I don't think I could cope in my current fragile condition; I hate shops that use those slanty forward mirrors, so you think **the dress** makes you slender and willowy. ... Next thing you know, you're at home with a mirror that isn't slanty forward and you look like a pig in a frock.* The following statements clearly belong to a man: *... finished as a **Don Juan**; I would have danced with her. She's a very sensual woman.*

The following remarks can be addressed only to women: *You 've got a **great little figure**; The way you live is ridiculous, with your **knickers** and your control and your clean flat and your **no boyfriends**.*

The author of the following reply can be only a woman or more exactly a wife: *I'm watching the U.S. Open. - You 're married to the U.S. Open;* a man is talking: *Thought we might have a last little drinkie together while you 're still in one piece, **all goddess-like limbs still attached**.*

It is important to mention that in some cases a reader can guess who is talking by means of the theme of the conversation: *We can **do some shopping**, we're so behind with our **winter wardrobes**.* In other cases, the reader sees the stereotypical statements which are usually attributed either to men

or women: *You're so pretty and so appetizing- so luscious and succulent... you're very lovely.* Such compliments can be made only by a man towards a woman. Typically, the most informative are statements regarding the relationship between men and women.

Character's *age* in an artistic dialogue is transmitted with the help of an explicit reference to the age, adjectives with age meaning, kinship terms, as well as the content of the utterance. The explicit reference to age prevails: *In my **thirty-one-year-old** state, I'd probably never get another man!; You 'd blame your own **eight-year-old** son ...* In some cases, age can be calculated accurately: *And does it matter that it was **twenty-six years** ago when you were only **Jive**? or approximately: If you look at my passport photo that was taken **nine years** ago.*

There are adjectives used with age meaning that help the reader judge whether the character belongs to the young, middle or older generation: *Marriage is a huge step for anyone- much less a kid like you and a screwed up **middle-aged** Casanova; She's kid and you 're **ancient- ancient**, I don't mean **ancient** but much **too old** for her.*

Nouns with the meaning *children* or *parents* refer to approximate information about age.

The following responses provide the indication on children's age, from which one can make a conclusion about the parents' age: *Incredible that you should be the mother of all these **grown-up children**.*

The context of speech can also convey information about the characters' age. This information can be only approximate as in the previously described examples: *I'm in prison, remember?* The character says that he is in prison; it means that he reached adulthood.

Adverbs of time provide more precise information about the characters' age: *I'm a writer. At least I was **years** ago. Till my visions overtook me; Martin Campo has steadfastly published you for **over thirty years**.* The given examples make the reader understand that characters are of middle and older age, as they began their professional career long ago. Information on marital status also helps the writer to create age characteristics: *I was married once... I don't remember much about it; I want us to drink to our anniversary. We've been married **for more bloody years** than I can remember... .* These responses show that the interlocutors are no longer young people.

In addition, the character's instructive tone is informative in an artistic dialogue. The adult people try to teach something younger ones as a rule. It is obvious that the speakers are older than the recipients in the following fragments: *Kit, run along, darling, **go and get changed** for dinner. - OK - And don't say **OK in your grandmama's hearing**... - I won't. I promise; You **shouldn't listen to other people's conversations**, young Kit.*

2. Dialogue in fiction can reconstruct the *local, national, racial* and *temporal* characteristics of the character. Dialogue helps to show the reader the time and place of the novel. There are words that were used in the past, but not used now, or topics that people could talk about before, but would not mention today. People can talk about something in one place, but never talk about it in another, for example, if the character lived in eastern Kentucky before the 60s of 20<sup>th</sup> century, he would call a paper bag with the word *rock*. Now this word is not used and has been used only in Kentucky. Thus, using this word the writer conveys the location, approximate time of the novel, and possibly the character' age.

The place where the character lives and works is presented by means of toponyms and names of various organizations and institutions. The toponym is essential for the perception of artwork; it enhances emotional expressiveness and creates a particular image. Toponyms can be both place

names, real or imaginary, as well as names derived from places or regions. The reader must have the background knowledge in order to interpret a toponym. Explicit and implicit information can be received with the help of a toponym. The following example is represented explicitly: *Where are you from? - **Worksop***. In the following example the information about the characters' place of residence is presented implicitly: *Well, please excuse the inhabitants of **32 Webster Road** ... Carr's family lives in London, 32 Webster Road, in Holloway district (Holloway is a district in north London), *How did you get here? - **Piccadilly line** to **Piccadilly Circus**. Then **Bakerloo line** to **Oxford Circus***. In these examples, many toponyms, namely names of districts and streets of famous cities, indicate that the characters live there. The names of various organizations, societies, sports clubs, hotels, theaters, etc. play a significant role in identifying the local features related to characters. This kind of information is implicit and requires the reader's extralinguistic knowledge.*

The following replies reveal that the characters are in London, as they discuss a visit to the famous London art gallery (*The Tate*) and the world famous London theater (*Covent Garden*), as well as the event dedicated to the British National Broadcasting Society awards at one of the largest and most luxurious hotels in London (*The Grosvenor House Hotel*): *We could go to an art gallery. **The Tate!**; What suggestions do you have? - I could take you to **Rigoletto** at **Covent Garden**; He was wondering if you would like to come to **the Broadcasting Society Awards at Grosvenor House** tonight. In some instances, the dialogue can help in identifying only the country in which the characters reside: *Met him at a **BUPA** check-up. BUPA (the British United Provident Association) is the British organization that provides private health insurance. From this it follows that the characters are in the UK. The following example cannot reveal whether the characters currently are in the U.S. or in some other country, but we can state firmly that this country is their homeland: According to this you had sexual relations four times on **President's Day** alone. - Well, yes, because **Washington and Lincoln's birthdays** are celebrated together.**

The characters mentioned the holiday which is celebrated only in the U.S. In some cases, the reader can only guess the character's residence: *And I know it's a stereotype and I know a lot of people who go to **Arsenal** who aren't like that. Arsenal is a football club in London. Thus, we can suppose that the character is a resident of London or an Englishman.*

The artistic dialogue reveals information about *race and ethnicity* of the character transmitted by the adjectives *white* and *black*: *She's just another piece of snotty **white** meat; It's tough on you **white girls** when you don't get your way; What do you mean 'we', **white girl**?*; We can conclude from all these examples that the addressant or the character is a *white*, and the talking character is *black* and hostile. The nationality of the character can be directly named in the dialogue: *You **English** have the most unusual tastes; You **Swedes**. Such goers; What about that Katherine, the accountant? I mean the little **Irish** girl.*

The implicit information about the nationality can be transmitted through dialect: *After all, why else would someone as **bonny** as him want to marry someone like her?; Well, **ye canna** blame the old **laird** for wanting to make sure there 'd be an heir; But that might not be the **lassie's** fault. In these fragments the character used vivid examples of the Scottish dialect. Thus, we can conclude that she is Scottish. *Nae* means *no* or *not*; *ye* - *you*; *laird* - *lord*; *lassie* - *young girl*. The negative form is created - *canna* by adding the suffix - *na* to a verb. The word *bonny* means *beautiful, handsome, healthy and skillful*.*



Temporal characteristics as regards the character are created using references to the dates of historical events and the various realities of life. The information is seldom accurate: *If they got married in **nineteen sixty-one** and it's now **nineteen' ninety-one***, in most other cases we can only establish that the described events take place later of the referred period: *I remember Marjorie Kemp in Wollo in **nineteen eighty-four**; In November 2001*, your British security services berated us for delay.

3. Talking about the man's *social status*, sociolinguists tend to take into account such factors as education, occupation, income, place of residence, and others. Differences in social status are determined by the level of education, profession, achievements or heredity (aristocratic title). In our work we use the term *social status* that unlike the term *social class* describes not economic, but linguo-cultural aspects of the social layers. The researchers note that speech is always socially determined and always expresses a social problem. The characters' speech is always socially conditioned, since the social status, educational background, profession, financial situation and other factors affect their speech. Profession and education are important components of the character's image. Information about professional activity in an artistic dialogue is often represented explicitly. Characters themselves name their profession, education: *I am a perfectly competent **doctor**, you know; I'm trying to **do** some **writing**; Actually, the kind of writing I want to do isn't really **journalism**. More **novel-writing**, really. Books; I'm a **writer**, Carol.*

Dialogues may also contain implicit information about the characters' profession. Such cases are rare. This information can be obtained either from the character himself or from his interlocutors. The statements may contain: the realities of the profession, toponyms and allusions, as well as speech characteristics, which include responses peculiar to people of particular profession and the professional slang. These realities help the reader understand the characters' occupation. *If there were any similarities between **my film** and your life, I assure you, they're coincidental; My **film** is about the evils of one particular mental institution which I happened to set in New Jersey; Are you going to be in **Pierre's** movie?*

Here characters are film directors, screenwriters or producers, i.e. people who play a major role in making the film. *And you sold your **first film script** — and the movie seems like a success.* This character is a screenwriter. Often writers use various allusions to prompt the reader to the profession the character. *Brie de Benham. **The Daily Telegraph**; I'm doing a story. **Elan** is paying my expenses.* In the first example, the character mentions the name of the well-known British newspaper while introducing herself and we can conclude that she works as a journalist for the newspaper. In the second example, the character says that she wrote an article for *Elan* - a popular magazine from which it is clear that this character is also a journalist.

Professional jargon is often included in the speech characteristics, revealing the character's life experiences, profession and interests. *I made money. **Tic Tac**; And I'm going to stop being a **shrink**; Just rehearsing my stage routine. First **gig** in a fortnight.* Words *Tic Tac*, *shrink* and *gig* relate to professional slang. The first word means a trader assistant who uses a complex system of signals for trading, the second word means a psychiatrist and the third one a musical concert respectively. The last example makes it clear that the profession is associated with the musical and theatrical activities.

Aristocratic titles convey information about the social status: *So your father is ...? - **An earl**. - So you are? - **The Hon.**, Robbie Persimmon-MacAskill.*

Additionally, some specific features, realities of the social environment have the same function: *Well, I don't think 71036 has ever had many problems walking in those shoes; Well, 71036 seems to be pretty comfortable around men.* The use of a series of figures instead of the name and surname of a person is a characteristic feature of penal colonies. It is clear that the character is in jail being a prisoner. This information is implicit. In the following examples, the same information is transmitted explicitly: *No, I can't call back later. **I'm in prison, goddamn it!***

The context is extremely helpful in identifying information about characters. People often mention the most interesting things about them: *...waited till after the hay was in and before the **lambing starts.*** It is obvious that the professional activity is associated with agriculture and that he was a resident of the village.

In the following examples the main characters own a publishing company, so all their interests are related to publishing, and they are constantly discussing books, magazines and other publishing companies and a variety of problems with their business: *You have to learn the **basics of publishing first; You don't have any women on the **editorial side; I think we should launch a series of biographies; I've published a book about pregnancy and childcare.*****

The thematic content has great importance in the character's speech characteristics. In the following example the characters are discussing the French philosophers' and writers' statements such as Jean-Paul Sartre and Albert Camus, an evidence of a very good education: *Jean-Paul Sartre said that after the age of thirty a man is responsible for his own fate. - Camus said that. - Sartre. - Camus. Sartre said a man assumes the traits of his occupation — a waiter will gradually walk like a waiter — a bank clerk gestures like one.*

The social status is often indicated by the use of elliptical sentences: *You prick. Three hundred. - Silly prick; Stupid. Fucking; Cunt; Fucking fucker arsehole. Fuck. Pillowbiter. Shitstabber.* The characters use an extremely vulgar, offensive language related to the slang and offensive, derogatory words. The use of such vulgar words indicates the characters' poor level of education and belonging to the lower layer of society.

The dialogue in modern prose and drama displays fully enough such important parameters of the image of the character as a gender, national-racial, local and temporal characteristics, social status, emotional state at the moment of speech and the relations the communicants, traits of character. Age and appearance of the character are also reflected in the artistic dialogue. It should be noted that various features of the character often overlap.

Character's gender description in the artistic dialogue is created using the techniques: proper names, male and female names; invective nouns; content of the utterance. Age characteristics are transferred by explicit reference to age, adjectives with the meaning of age, kinship terms, context of the utterance.

The basic technique to create local parameters of the character is toponyms, names of various organizations, societies, sports clubs, hotels, theaters, etc. Temporal characteristics are mainly revealed by dates and historical events. The nationality of the character can be directly named in the dialogue. Sometimes information about nationality includes the use of dialect.

Information about the profession and education is frequently expressed explicitly. Realities of the profession and allusions, remarks, comments are important. Slang is also used as an important means of revealing the character's occupation. Information about the characters' financial status is usually represented implicitly with the help of some the realities of the profession, toponyms, allusions, the realities of the social environment, the content of statements, invective vocabulary,

professional slang as well as speech characteristics, which include responses specific for people of a particular profession.

The character's image in a dialogue can be designed with diverse artistic means both explicitly and implicitly that are in the language. The characters' personality is revealed in their own speech, in their interlocutor's speech and in the speech of the other characters. All kinds of linguistic resources tend to act together, reinforce each other, and thereby convey valuable information about the character.

#### **Bibliographic references :**

1. AITCHISON, Jean (1992), *Linguistics*. London, Sydney, Auckland: Hodder & Stoughtan
2. LEECH, Geoffrey (1981), *Style in Fiction*. London: Longman
3. SANGER, Keith (1998), *The Language of Fiction*. London: Routledge
4. VERDONK, Peter (2002), *Stylistics. Oxford Introductions to Language Study*. Oxford University Press
5. VINOKUR, Tatiana (2000), «Speaker and listener: variants of speech behavior». In: *Science*, p.135-139
6. АРНОЛЬД, Ирина (2002), *Стилистика современного английского языка*. Москва: Просвещение
7. МЕЗЕНИН, Сергей (1984), *Образные средства языка (на материале произведений Шекспира)*. Москва, МГПИИ им. В.И. Ленина

#### **Corpus of examples based on the following works:**

1. ALLEN, Woody (2004), *Riverside Drive/ Central Park West*. Ney York: Random House Trade Paperbacks
2. FIELDING, Helen (2004), *Cause Celeb*. London: Picador /*Olivia Joules and the Overactive Imagination*. London: Picador
3. HORNBY, Nick (2005), *A Long Way Down*. London: Penguin Books
4. HOLDEN, Wendy (2000), *Bad Heir Day*. London: Headline Book Publishing
5. KEYES, Marian (2002), *Angels*. London: Penguin Group
6. VINCENZI, Penny (2001), *Something Dangerous*. London: Orion
7. STEEL, Danielle (1991), *Heartbeat*. London: Corgi Books

## SOLVING TEXTUAL INCONSISTENCIES: A CASE STUDY OF COHERENCE IN THE SHORT STORY “CLAP HANDS, HERE COMES CHARLIE” BY BERYL BAINBRIDGE

CZU: 801.82:821.111-4

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7620584](https://doi.org/10.5281/zenodo.7620584)

Oxana Creanga

ORCID 0000-0003-1470-0801

Moldova State University

*The present article deals with the concept of coherence as a pragmatically determined quality of text production and reception. It presents the analysis of coherence manifestation in the short story “Clap Hands, Here Comes Charlie” by B. Bainbridge focusing on the structural and discursal elements that preclude the unity of the narrative. It considers the peculiarities of the etic opening, the interference of the main line and subsidiary lines of the narrative, and the dramatic irony and their impact on the linear development of the narrative. In addition, the manifestations of different forms of discourse which function as markers of distinct narratorial or character viewpoints are commented on with a view to determining the reader’s degree of interpretative cooperation in completing the blanks and solving the indeterminacies.*

**Keywords:** coherence, narrative strategies, mimetic discourse, narrative perspective, discontinuity.

In narratology, coherence has been treated as a complex phenomenon “because it occurs along so many literary axes” (Rabinowitz, 1987 p.142). Peter J. Rabinowitz, in *Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*, regards coherence as a “unity”, “basic pattern” or “overarching meaning” (*Ibidem*, p.141), “as a quality of the vision of the poet or of the world he or she describes” (*Ibidem*, p.142). In a more restricted way, the term is used by Seymour Chatman to refer to the consistency of reference (Chatman, 1978, p.142). As a text linguistic notion, coherence denotes the properties in the structure and design of a text that determine readers to deem the identified textual parts as all contributing to a whole and making sense, not just being a jumble of sentences (Toolan, 2013).

Robert de Beaugrande and Wolfgang U. Dressler include coherence in the list of seven standards of textuality and define it as a “continuity of senses”, “the mutual access and relevance within a configuration of concepts and relations” (Beaugrande, Dressler, 2002). The configuration underlying a text is the textual world, which may or may not correspond with the conventional version of the “real world”. Interpreting textual worlds requires the meaning of expressions in the surface text and common sense knowledge based on the participants’ expectations and experience regarding the represented events and situations (*Ibidem*). Neither text linguistic factors in textual coherence, i.e. rules of anaphora, norms of paragraphing and paragraph structure, sequencing of segments and the way the relations between them are signaled, nor common sense knowledge applied in contexts are sufficient guides in tracking coherence, as there are narratives that go beyond common sense and exhibit complex textual patternings.

Narratologists acknowledge the status of coherence as both a textual property and an activity on the part of the reader. Therefore, coherence is a pragmatically determined quality, requiring close attention to the specific sense made of the text in the cultural context. As M. Toolan posits, “Judgments of coherence are very much based on the addressees’ evaluation of what is relevant and informative in the discursal circumstances of the individual text under analysis” (Toolan, 2013).

Coherence is considered an important feature of narrative because all formalist and structuralist models of story and discourse that offer any kind of morphology or grammar of narratives are based on elements judged as essential to text coherence, such as temporal, causal, thematic coherence, topic maintenance and topic-furtherance backed up by repetition. The addressee's competence, their cultural background are essential in tracking narrative coherence. Readers who are knowledgeable about the ensemble of codes and narrative techniques used in the text by the author are able to complete the blanks or solve the indeterminacies, thus restoring the unity of the text. There are degrees of coherence, varying from the minimal to the maximal (*Ibidem*). In the case of narratives, there are generic norms that guide coherence, such as the presence of a story or plot, the development of an inter-related event sequence, the focus on one or a few characters undergoing change, and the presence of a situation of stability developing a disequilibrium, following which a renewed but altered equilibrium emerges (closure).

Among challenges to coherence in literary texts, Michael Toolan includes free indirect discourse, which comprises two centers of orientation ascribed to two different narrative entities – character and narrator, bearers of distinct points of view; metaphor where readers fail to detect it, hyperbole, irony, sarcasm, unreliability which leads to ambiguity, etc.; “texts” comprising randomly connected sentences, with equally random sequencing of unrelated words within those sentences which thwart any ability of the reader to construct the meaning behind the text; plot twists which involve discontinuity of character, time, place, and event-sequencing caused by a sudden tragedy or comedy; repetitive telling, anachrony (*Ibidem*).

In what follows, the manifestation of coherence in the short story “Clap Hands, Here Comes Charlie” is analyzed focusing on the structural elements that preclude the linear development of the narrative and on the discursual means that cause the overlapping or abrupt transitions in narrative perspective that solicit a greater degree of readerly cooperative participation in the process of text comprehension.

The short story “Clap Hands, Here Comes Charlie”, selected for study, is written by Beryl Bainbridge, the distinguished author of *The Birthday Boys* and *Every Man For Himself* who has four times been nominated for the Booker Prize, twice won the Whitbread Prize for Fiction. The action of the story, divided structurally into four parts, is taking place in a noisy, argumentative working-class family, in or near the city of Liverpool, preparing to see a pantomime based on J. M. Barrie's *Peter Pan*. The main line of the narrative alternates with Charles Henderson's reflections and reminiscences of the past, in the second and third parts of the text, and overlaps with the theatrical representation of *Peter Pan* on the backdrop of which the tragic death of the protagonist occurs.

The first structural element of the text that challenges the coherence of the story is the *type of incipit*. The narrative starts *in medias res*, with little exposition that introduces the characters and a hint at the conflict, that of receiving tickets for the performance of *Peter Pan* instead of a Christmas cash bonus. This is an *etic* opening that does not provide a preliminary orientation in the text, with persons and objects from the fictional world treated as given, known, and therefore in no need of being introduced, with referents being withheld for quite long stretches of text (Fludernik, 2009, p.44):

*Two weeks before Christmas, Angela Bisson gave Mrs Henderson six tickets for the theatre. Mrs Henderson was Angela Bisson's cleaning lady.*

*'I wanted to avoid giving you money,' Angela Bisson told her. 'Anybody can give money* (Bainbridge, 1985).

Since the exposition of earlier events is supplied by flashbacks, mainly in the second part of the story, this technique solicits readers' schemata and additional sense-making skills to link the bits of information and piece out missing links among the story actions and events.

The text's *system of denomination* or *naming conventions* (the specific set of naming strategies used to identify and subsequently refer to its characters) is another element that causes reference discontinuity and, consequently, challenges the furtherness of the topic. The first distinguishing



peculiarity of the denomination system in this text, which is also a formal marker of the etic incipit, is *naming with no or scarce accompanying explanation*. If in the case of the major characters the family relations are stated (*Her husband, Charles Henderson, asked her how much Angela Bisson had tipped her for Christmas.; Mrs Henderson's son, Alec, said Peter Pan wasn't a pantomime.*), then when referring to the minor characters, no information is provided (*'And I doubt,' said Alec, 'if our Moira's kiddies will make head nor tail of it. It's full of nannies and coal fires burning in the nursery.' Moira said little Tracy was terrified of the crocodile but she loved the doggie.*). Only in the subsequent passages of the story is background information supplied in the form of flashbacks, such as in the moment the protagonist Charles Henderson reminisces his happy old days in the terraced house:

*... People weren't meant to look out of windows and see nothing but sky, particularly if they weren't looking upwards. God knows how Moira's kiddies managed. They were stuck up in the air over Kirby. When Moira and Alec had been little they'd played in the street - Moira on the front step fiddling with her dolly, Alec on one roller-skate scooting in and out of the lamp-posts* (Bainbridge, 1985).

or as additional commentary that reveals more exposition about minor characters:

*... Moira said nothing, but her mouth drooped at the corners. She was probably thinking about her husband who had run off and left her with two kiddies and a gas bill for twenty-seven quid* (Bainbridge, 1985).

*Social deixis* is another distinctive element of the naming system that leads to inconsistency in establishing character reference and tracing participants in the story under analysis. As a linguistic indicator of viewpoint, social deixis, i.e. the varying ways of referring to others, expresses, according to M. Short “the idea of closer or more remote social relations” (Short, 2007). The protagonist of the story “Clap Hands, Here Comes Charlie” by Beryl Bainbridge is referred to throughout the text mainly as *Charles Henderson* or *Charlie*. The first appellation is used in the narrative report of actions and commentaries and marks the narrator’s perspective as it conveys his distant, neutral relation to the character. The second manner in which the protagonist is referred to occurs in dialogues and reveals Alec’s idiolect, Mr Henderson’s son, and expresses a disrespectful attitude towards his father:

*'Shut up, Charlie,' said Alec. His father hated being called Charlie. '*

*'Get over, can't you?' cried Alec. 'Stop leaning on me, Charlie.'* (Bainbridge, 1985)

Addressing his father as a rough equal in social terms causes difficulty for the reader in establishing the referent, at least for the first time the name *Charlie* appears in the text. With the narrator’s clarification “*His father hated being called Charlie*” and the subsequent development of events that show Alec’s mordantly ironic, derisive, and at times dismissive attitude towards everything his father does or says, the reader becomes aware of the underlying reason the son refers to his father in this manner. This appellation does not comply with the norms of behaviour that readers are familiar with and apply for understanding the textual world, thus creating inconsistency in tracking the referent of the proper name. However, a macro-textual perspective assumed by the reader helps to solve the indeterminacies.

Considering the discursual dimension of the narrative under analysis, a number of elements preclude the linearity of the text and affect the transparency of meaning. In the given short story, the most salient elements affecting the continuity of the plot are the mimetic forms of discourse, i.e. free direct and three indirect types of discourse and the interference of the main and subsidiary storylines.

*... Had there been anything so exalted as a back door in this hell-hole, going out of it certainly wouldn't improve his health. Not without a parachute. He couldn't even open the window for a breath of air. This high up there was generally a howling gale blowing in from the.... People weren't meant to look out of windows and see nothing but sky, particularly if*

*they weren't looking upwards. God knows how Moira's kiddies managed. They were stuck up in the air over Kirkby* (Bainbridge, 1985).

The quoted excerpt conveys the protagonist's dissatisfaction with his present flat and reveals his nostalgia for the time when he lived in a modest semi-detached house with less comfort than the present apartment, but where he felt freer. His discontent is rendered in free indirect discourse with the narrator's partial withdrawal and the foregrounding of the character's thoughts and feelings. Hence, the authorial narrative situation that prevails in this text shifts to the figural type with Charles Henderson's focalization. His centre of orientation is marked by proximal spatial deixis (*this hell-hole, this high up*), evaluative language (*hell-hole, a howling gale*) and idiolect (*kiddies, stuck up*). In addition to these lexical means, the elliptical sentences (*Not without a parachute,*) and exclamations (*God knows how Moira's kiddies managed*) echo the character's frustration at his inability to adapt to new living conditions in a tower block of flats.

In the following extracts, the transition to the mimetic forms of discourse is even more abrupt, thus creating a discontinuity in the narrative representation and soliciting the reader's close attention and consideration of relevant textual clues.

*When they passed the end of the street in which they had lived a decade ago, Mrs Henderson swivelled in her seat and remarked how changed it was, oh how changed. All those houses knocked down, and for what?*

*... He didn't actually laugh out loud when Mr Darling complained that nobody coddled him - oh no, why should they, seeing he was only the bread-winner - but he did grunt sardonically* (Bainbridge, 1985).

The first quote starts with Mrs Henderson's free indirect discourse that gradually shifts to her free direct form of discourse presentation. The narratorial presence is only marked by the reporting phrase "*Mrs Henderson ... remarked*". With regret expressed in the following sentence "*All those houses knocked down, and for what?*" uttered by the character, even if no quotation marks are used to delimit her discourse from that of the reporting entity, the narrator effaces completely causing a sudden change in the narrative perspective. In the second quoted example there is a shift to Mr Henderson's focalization which is signalled by his exclamation in free direct style "*oh no, why should they, seeing he was only the bread-winner*" and embedded in the narrator's narrative report of speech acts. In this stretch of discourse the character's voice, even if devoid of punctuation marks that would mark the transition, is noticeable not only by the tone the exclamation implicitly conveys but also by the idiolect, *bread-winner*, the same noun being used by Charles Henderson in a dialogical sequence in the first part of the story '*I'm only the blasted bread-winner.*' As a result, the linearity of the narrative is temporarily broken causing confusion to the reader who has to correctly assign the varying forms of discourse to the emitting sources.

The continuous development of the narrative is impeded by the interference of different narrative sequences whose boundaries are not clearly marked. The main storyline that depicts Charles Henderson's introspection parallels the theatrical representation of *Peter Pan* and at times the protagonist's thoughts or even dreams overlap with the characters' dialogues on the stage, therefore, challenging the "logic of hierarchy" (Chatman, 1978, p.53):

*... Something dramatic was happening on stage. Peter had woken up and was having a disjointed conversation with Tinkerbelle, something to do with cough mixture and poison. Tink, you have drunk my medicine... it was poisoned and you drank it to save my life... Tink dear, are you dying?... The tiny star that was Tinkerbelle began to flicker.*

*During Acts Two and Three, Charles Henderson dozed. He was aware of loud noises and children screaming in a bloodthirsty fashion. [...] He was dreaming he was fishing in the canal for tiddlers and a damn big crocodile crawled up the bank with a clock ticking inside*

*it. Then he heard a drum beating and a voice cried out 'To die will be an awfully big adventure.'* (Bainbridge, 1985)

As a result, the combination of different perspectivised domains accessed by the character-focalizer by alignment to his visual and auditory perception, thought (*Something dramatic was happening on stage. Peter had woken up and was having a disjointed conversation with Tinkerbell...; He was aware of loud noises and children screaming in a bloodthirsty fashion*), or imagination (*He was dreaming he was fishing in the canal for tiddlers*) voiced by the third person narrator causes a sense of discontinuity and challenges the unity of the plot.

The dramatic irony that suddenly closes the narrative on the backdrop of *Peter Pan* production is another stylistic choice that elicits the interpretative cooperation of the reader. As the play *Peter Pan* approaches its ending, Charles Henderson suffers a heart attack and passes away while his family together with the rest of the audience are insistently encouraged to clap in order to revive Tinkerbell's dying flame. His wife, who is also absorbed in the theatrical representation, ignores the protagonist's final calling for help "*Help me,' he said, using his last breath. 'Shut up, Charlie,' shouted Mrs Henderson, and she clapped and clapped until the palms of her hands were stinging.* The climactic episode of the narrative with Charles Henderson's unheeded cry for help and his subsequent death develops without anyone in the story being aware of it. So, the reader's understanding of the events surpasses that of the characters. However, a detailed consideration of the story content allows the reader to detect a number of foreshadowing moments that predict the sudden final tragedy. The first clue related to the health of the protagonist, which turns out to be decisive in the surprising ending, appears in the second part of the story with the narrator's omniscient remark "*His wife's attitude, and the caustic remarks addressed to him earlier by Alec brought on another attack of indigestion.*", almost verbatim reiterated in the fourth part. Gradually, the seriousness of his condition increases throughout part four which coincides with the staging of *Peter Pan* (*During Acts Two and Three, Charles Henderson dozed. ... 'To die will be an awfully big adventure.' He woke up then with a start. He had a pain in his arm*"); *During Act Four Charles Henderson asked his wife for a peppermint. His indigestion was fearsome. ... His heart was beating so loudly...*), reaching the apotheotic moment at the end of the story (*There was a pain inside him as though somebody had slung a hook through his heart*). It is noteworthy that the explicit allusion to J. M. Barrie's *Peter Pan* "*To die will be an awfully big adventure.*" acquires a significant function of a symbolic farewell chant that foreshadows the grotesque outcome.

Having analysed the coherence of the short story "Clap Hands, Here Comes Charlie", by Beryl Bainbridge, the following conclusions can be formulated:

1. The formal organisation of the narrative under study displays a number of structural features, amongst which the etic incipit, interference of the main storyline with minor events of the narrative that disturb the "logic of hierarchy", and dramatic irony in the abrupt ending. These constituting principles solicit an intense process of inference drawing, and close consideration of foreshadowing clues in order to fill in the gaps, supply the unstated details or link the missing causal links.

2. The combination of diegetic and mimetic forms of discourse within the boundaries of the same paragraph or even sentence is another element of the given narrative that elicit the interpretative cooperation of the reader. The difficulty arises from the fragmented linearity caused by the shift in narrative perspective from the narrator's external viewpoint to the character's emotional, cognitive, and perceptual horizons framed in free indirect and three direct discourse and from the simultaneous presentation of varying perspectivised domains by the internal focalizing agent. Recognizing the character's idiolect, identifying and correctly attributing naming strategies employed in the text as well as delimiting the narrator's verbal content from the character's when the reporting clauses or punctuation marks are missing are significant interpretative processes that help the reader restore the linearity of the narrative.

**Bibliographic references:**

1. BAINBRIDGE, Beryl (1985), *Clap Hands, Here Comes Charlie*. [Accessed: 5.01.2023]  
Available: [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/clap\\_text.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/clap_text.pdf)
2. BEAUGRANDE, Robert De, DRESSLER, Wolfgang U. (2002), *Introduction to Text Linguistics*. Longman, [Accessed: 7.01.2023] Available:  
[http://www.beaugrande.com/introduction\\_to\\_text\\_linguistics.htm](http://www.beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm).
3. CHATMAN, Seymour (1978), *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell UP, 277 p. ISBN 0-8914-1131-9
4. FLUDERNIK, Monika (2009), *An Introduction to Narratology*. New York: Routledge, 190p. ISBN 10: 0-415-45029-2
5. RABINOWITZ, Peter J. (1987), *Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*. Columbus: Ohio State University Press, 249 p. ISBN 0814207596
6. SHORT, Mick (2007), *Language and Style – A Web-Based Course*  
<http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/stylistics/> [Accessed: 05.01.2023]
7. TOOLAN, Michael (2013), Coherence. In: Hühn, Peter et al. (eds.): *The Living Handbook of Narratology*. Hamburg: Hamburg University Press. [Accessed: 05.01.2023] Available:  
<http://wikis.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php/Coherence>

## INTERTEXTUALITATEA DISCURSULUI PUBLICITAR

CZU: 81`42:659.1

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7620491](https://doi.org/10.5281/ZENODO.7620491)

Lucia Veste

ORCID 0000-0003-2726-0542

Universitatea de Stat din Moldova

*In the view of some linguists, advertising can be perceived as intertext, interdiscourse or intradiscourse. Interdiscourse is defined as a phenomenon of architectextuality or, in more general terms, transtextuality, characterized by a socio-discursive formation. Interdiscursiveness is the oral and “floating” reference to a particular source without directly citing it. It therefore represents a Bakhtinian dialogism, a preconstructed, anterior and implicitly admitted statement, a repetition or a déjà-vu.*

**Keywords:** *intertextuality, interdiscursivity, interdiscourse, intradiscourse, metarepresentation.*

**Cuvinte-cheie:** *intertextualitate, interdiscursivitate, interdiscurs, intradiscurs, metareprezentare.*

În viziunea lingvistului E. Coșeriu, orice discurs este un *discurs repetat* (Coșeriu, 2000, p. 258); or, „tot ceea ce în vorbirea unei comunități se repetă într-o formă, mai mult sau mai puțin identică, sub formă de discurs deja făcut sau combinare, mai mult sau mai puțin fixă, ca fragment lung sau scurt, a ceea ce s-a spus deja”.

*Discursul repetat* coșerian, folosit uneori și cu sensul de *frazeologie* (Coșeriu, 1996) (*apud* Hoarță Cărăușu, 2008, p. 2) cuprinde: *locuțiuni, proverbe, expresii idiomatice, fraze celebre, titluri de opere literare, titluri de filme, denumiri de piese sau opere muzicale, sloganuri*, altfel zis „tot ceea ce face parte din enciclopedia unei anumite comunități de limbă și cultură, segmente relativ fixe care constituie părți de discurs ce se pot insera în noi discursuri; emițătorul care recurge la un segment repetat recurge la această enciclopedie și citează un segment din acesta, atribuindu-i un anumit sens, anumite conotații (stilistice, sociale, geografice etc.) și o anumită valoare pragmatică” (Topoliceanu, 2007) (*apud* Hoarță Cărăușu, 2008, p. 2).

În studiile pragmatice ale lui D. Sperber și D. Wilson (1986, 1995) (*apud* Padilla Cruz 2016, p. 9), caracterul *enciclopedic* intertextualității, are conexiuni cu fenomenul (*meta*)*reprezentărilor*, definit prin formularea de enunțuri descriind gânduri și intenții individuale sau publice. *Metareprezentările* sunt reprezentări ale reprezentărilor (E.-J. Noh, 2000) (*apud* Padilla Cruz, 2016, p. 9). Ele pot fi de ordin *metalingvistic* prin reproducerea directă a altor reprezentări exprimate prin: cuvinte, fraze sau enunțuri. În această categorie pot fi incluse *discursul direct* și *citatul*. Pot fi deosebite, însă și metareprezentări de ordin *interactiv*, exprimate prin reproducerea indirectă a altor reprezentări (enunțuri, idei). Un exemplu în acest sens poate fi *discursul indirect*. Metareprezentările cu referință la un referent determinat, adică la un anumit individ se numesc *atributive*. În schimb, metareprezentările a căror referent nu este identificat se numesc metareprezentări *non-atributive*. Drept exemplu de metareprezentări non-atributive pot servi, în viziunea lui D. Sperber și D. Wilson (1988) (*apud* Padilla Cruz, 2016, p. 9), enunțurile negative, interogative (informație posibilă), exclamative (informație dezirabilă), imperative (informație sugestivă).

Crearea de metareprezentări despre universul cognitiv al interlocutorului, permite locutorului să-și adapteze discursul, creând enunțuri *ecou* și să-și exprime acordul sau dezacordul cu starea de spirit a destinatarului (D. Wilson 1999) (*apud* Padilla Cruz, 2016, p. 10), (Perry, 2016, p. 214). În acest sens, pentru Peter S. Perry (*Ibidem*), intertextul nu este altceva decât un *enunț-ecou*. Menționăm



totuși că prin adaptarea discursului publicitar se mizează, de regulă, pe modificarea *metareprezentărilor* specifice interlocutorului și manipularea acestuia (Hansson, 2015, p. 172-188).

Printre formele de manifestare a *intertextualității/interdiscursivității* în discursul publicitar, lingviștii deosebesc: *intertextualitatea explicită* adică marcată, de exemplu *citatul*; și *intertextualitatea implicită*, precum *aluzia* (López Díaz, 2006, p.135).

*Citatul* este o preluare a unui text străin, indicând sau nu sursa acestuia, marcat de ghilimele și tipografie pentru păstrarea autenticității și servind adesea drept argument de autoritate sau notorietate. Astfel, textul-sursă își păstrează semnificantul; semnificatului însă i se atribuie noi valori (López Díaz, 2006, p. 135). Câteva exemple de discursuri publicitare în care se conțin citate:

(1) *Créez l'effet „WOW” avec une vidéo d'animation sur notre site.* (BizVid, Vodéo production).

„Creați efectul „WOW” cu un video de animație pe site-ul nostru.”

(2) *Érigé entre 1872 et 1878, l'édifice est la proie aux flammes en 1967. Et en 1967, c'est de son balcon que le général de Gaulle, alors président de la France, lança son célèbre « Vive le Québec libre ». À proximité se trouvent les trois palais de justice. Le « Vieux palais », inauguré en 1856, s'inscrivait dans la tradition néo-classique.*

*Un retour à la simplicité classique s'est effectué avec la construction du palais de 1925 l'Édifice Ernest-Cormier). Le palais moderne est situé au 1 rue Notre-Dame Est. À l'arrière de l'hôte de ville, le Champ-de-Mars est un vaste espace qui offre une vue imprenable sur le centre-ville et où des vestiges historiques de la ville fortifiée d'antan sont encore visibles. Horaire : toute l'année.*

(Guide touristique officiel de Montréal, 2018-2019)

În exemplul (1), citatul este redus la un singur lexicem, marcat prin ghilimele și majuscule - „WOW”, făcând referință la conceptul cu același nume devenit foarte popular, în ultimul timp, printre autorii de discursuri publicitare. Prin acest citat este recunoscută universalitatea și actualitatea efectului respectiv, de seducție și fascinare a destinatarului.

În următorul exemplu (2), « *Vive le Québec libre* » („Trăiască Quebecul liber”) este un citat exprimând un argument de autoritate, și anume a generalului de Gaulle. Prin apelarea la citatul nominal, în acest discurs publicitar, este subliniată și justificată implicit grandoarea și valoarea istorică a obiectului turistic prezentat - *l'hôtel de ville*.

Spre deosebire de citat, *aluzia* nu este însă delimitată prin marcaje speciale și se integrează perfect discursului publicitar. Ea are forma unui citat nemarcat care presupune intercalarea a două idei, una prezentă și una absentă. Această particularitate a aluziei solicită un efort suplimentar din partea lectorului implicat în procesul de interpretare (López Díaz, 2006, p. 139). Totuși, neidentificarea aluziei nu împiedică înțelegerea mesajului comunicat; or, ea nu are decât funcția de a accentua sensul, prin adăugarea noilor conexiuni referențiale pentru îmbogățirea sensului general și redimensionarea acestuia. Prezentăm, în continuare, câteva exemple de discursuri publicitare actualizând *aluzia*:

(3) *Qui sème les fleurs, récolte la tendresse.* (Interflora, livraison de fleurs).

„Cine seamănă vânt, culege furtuna”

Aluzia din exemplul (3) are drept referință proverbul biblic « Qui sème le vent récolte la tempête » sensul căruia este că orice gest implică și anumite consecințe. În cazul sloganului publicitar, gestul de a semăna flori este răsplătit prin starea și emoțiile de tandrețe, în contextul publicității serviciului de livrare de flori.

Precum am menționat *supra*, discursul publicitar este nu doar un *interdiscurs*, ci și un *intradiscurs*, atunci când este format din constituenți ai aceluiași discurs. Vom analiza, în continuare, câteva exemple de intradiscurs:

(4) *La bonne publicité ne fait pas toujours vendre plus que la mauvaise. Mais au moins elle est bonne. La publicité n'a rien de mauvais du moment qu'elle est bonne* (agence BDDP & Fils).

(5) *Le jour où on arrêtera d'acheter des produits dont la publicité prend les gens pour des débiles, il y aura moins de publicités débiles. La publicité n'a rien de mauvais du moment qu'elle est bonne* (agence BDDP & Fils).

(6) *Un mauvais pétrolier pollue 50 km de côtes, une mauvaise publicité pollue la France entière. La publicité n'a rien de mauvais du moment qu'elle est bonne* (agence BDDP & Fils).

(7) *Dans les publicités, qu'est-ce que les lessives lavent le mieux : le blanc, les couleurs ou le cerveau ? La publicité n'a rien de mauvais du moment qu'elle est bonne* (agence BDDP & Fils).

În publicitățile (4), (5), (6), (7) de mai sus, observăm reluarea ideii „*La publicité n'a rien de mauvais du moment qu'elle est bonne*” („Publicitatea nu poate fi rea din moment ce este bună”) în toate cele patru texte publicitare ale agenției BDDP & Fils. Vom considera acest gen de discurs repetat un *intradiscurs*; or, este vorba de același emițător, altfel zis de același autor care, creând discursuri publicitare noi, se inspiră din propriile discursuri anterioare.

Conchidem deci că interdiscursivitatea și „referințele intertextuale” (Perry, 2016, p. 220) sunt foarte frecvente în cadrul discursului publicitar, mai ales în contextul în care funcția informativă a publicității a devenit secundară, în favoarea funcției expresive și a tendinței actuale de a comunica multe prin puține cuvinte. Inter/intra-discursivitatea contribuie la extinderea numărului de semnificații comunicate, activează procesele cognitive de interpretare, declanșează procese de reactualizare (auto)referențială etc. Totuși, acest standard al textualității, influențând procesul interpretativ al unui discurs publicitar, îl poate atât facilita, cât și ambigua, în funcție de tipologia destinatarului, cunoștințele sale enciclopedice (*back-ground*-ul său), precum și în funcție de manifestarea celorlalte standarde ale textualității.

### Referințe bibliografice:

1. Adam J.-M. (1999), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, coll. FAC
2. Charaudeau P. (1993), « Des conditions de la „mise en scène” du langage ». In: Decrosse A., *L'esprit de la société*. Liège: Mardaga, p. 27-65
3. Coșeriu E. (2000), *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău: Editura ARC, p. 233-284
4. Hansson S. (2015), « Calculated overcommunication: Strategic uses of prolixity, irrelevance and repetition in administrative language ». In: *Journal of Pragmatics*. Volume 84, p. 172-188
5. Hoară Cărașu L. (2008), « Retorică și pragmatică publicistică. „Figuri de construcție” și strategii persuasive în titlurile de articole din presa românească actuală ». In: *Philologica Jassyensis*, Nr. 1, p.49-59
6. López Díaz M. (2006), « L'hétérogénéité du discours publicitaire ». In: *Langage et Société*, n° 116. p. 129-145

7. Maingueneau D. (2002), « Interdiscours ». In: Charaudeau P. & Maingueneau D., *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, p. 324-326
8. Peter S. Perry (2016), « Relevance Theory and Intertextuality ». In: *Exploring Intertextuality: Diverse Strategies for New Testament Interpretation of Texts*. Edited by B. J. Oropeza, Steve Moyise, Cascade, p. 207-221

**Corpus:**

- (1) Rédacteur. Copywriter et conseiller en communication. Disponible sur: <https://steveaxentios.ch/portfolio/>, consulté le 09 juin 2019.
- (2) Guide touristique officiel de Montréal, 2018-2019. Disponible sur : <http://octgm.com/guide/>, consulté le 09 juin 2019.
- (3) Blog de slogans de pub. Disponible sur: <https://slogansdepub.skyrock.com>, consulté le 10 mai 2019.
- (4) *Marianne*, n° 285, 7 octobre 2002, Paris. p. 82-85.
- (5) *Marianne*, n° 285, 7 octobre 2002, Paris. p. 82-85.
- (6) *Marianne*, n° 285, 7 octobre 2002, Paris. p. 82-85.
- (7) *Marianne*, n° 285, 7 octobre 2002, Paris. p. 82-85.

## TIPOLOGII ȘI NIVELURI DE ANALIZĂ ALE PLEDOARIEI JUDICIARE

CZU: 81^42:34

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7620099](https://doi.org/10.5281/zenodo.7620099)

Cristina Crucirescu

ORCID 0000-0002-0551-3257

Universitatea de Stat din Moldova

*This paper offers a lexical, semantic and aesthetic analysis perspective of one of the most representative types of defence speeches, rich and generous to explore from the point of view of its evolution from written to oral forms, distinguished by a lot of marks of improvisation and expressive features. The notion of "plea" in its lexical, semantic, stylistic and aesthetic aspects reveals curious, interesting and new facts about the judicial power of language. In this context, a large collection of judicial writings from the XVth to XXth centuries, belonging to the french judicial history proves the influence of philosophical thinking on different types of texts of law, defence speeches or pleas. Their structure is basically distinguished by the a large use of philosophemes – atemporal inalterable marks having the quality of being uninfluenced, unchanged and ungoverned by time.*

**Key-words:** defence speech, plea, argumentative speech, judicial power of language, philosopheme.

**Cuvinte-cheie:** discurs de apărare, pledoarie, discurs argumentativ, puterea judiciară a limbii, filozofem.

Dincolo de caracterul utilitar al discursurilor judiciare, fie că e vorba de discursul acuzatorului, al judecătorului sau al avocatului, istoria Franței atestă cele mai elocvente exemple de texte judiciare, pledoarii celebre, a căror valoare lexicală, semantică și estetică rămâne incontestabilă.

În acest articol, vom atribui noțiunii de *pledoarie* noi direcții de cercetare, axându-ne și pe analiza tendințelor filosofice venite din istoria judiciară a Franței - o veche democrație cu tradiții bine ancorate civilizațional, ce au contribuit la conturarea unui stil oratoric inovator.

Ne vom bizui în această perspectivă pe ideea că orice democrație contemporană sau stat de drept au avut și vor avea mereu la bază sisteme și fundamente filosofice cu un impact determinant în evoluția gândirii judiciare.

Prin urmare, putem afirma că aria de cercetare a discursului judiciar, având ca funcție de bază persuasiunea (puterea de a convinge, de a influența), cuprinde diacronic istoria gândirii judiciare și a constituirii sistemului de drept european. În lucrarea sa *Retorica*, Aristotel este cel care a recunoscut printre primii importanța recurgerii la emoție, insistând asupra ideii ca ea trebuie produsă de discursul însuși și nu prin „născociri fundamentale” sau improvizări, frecvente în tribunalele grecești. Dar, accentul pus de Aristotel în „Retorica” sa este totuși cel al argumentării, al elementului argumentativ.

Prin prezentul studiu ne propunem să identificăm în baza unui corpus de pledoarii judiciare din istoria Franței o serie de tipologii ale pledoariilor, structura lor, să le examinăm sub aspect lexical și stilistic, utilizând *metoda de analiză lexicală, terminologică și stilistică*. Ulterior, ne vom putea pronunța și asupra *valorii estetice* a unor texte de pledoarii, în special a celor scrise de marii scriitori ai secolului al XIX-lea (V.Hugo, E.Zola) și incluse în patrimoniul literaturii franceze și universale.

Orice pledoarie este concepută pentru a convinge, și, în funcție de tipul discursului – acuzator sau apărător, oratorul trebuie să convingă judecătorii sau alte instanțe că mesajele lor sunt veritabile. Pledoariile pe care le-am analizat se pliază perfect unei structurii triadice – *realul, imaginarul și simbolicul* :

- *realul* cuprinde în mod evident expunerea faptelor,

- *imaginarul* presupune manipularea verbală care este utilizată pentru a falsifica realul,
- *simbolicul* reprezintă judecăți/raționamente, care se ridică deasupra contextului istoric și juridic al pledoariei pentru a lua viață în formulă lingvistică atemporală, uneori abstractă, cu nuanțe estetice, aplicabilă în mod universal în situații similare. (Guțu, 2013, p.9)

Astfel, vom putea deduce că toate cele trei părți componente ale pledoariei sunt marcate de elocvența oratorilor. Alegerea lexicului, a termenilor de specialitate este de o importanță crucială pentru ca rezultatul final al pledoariei să fie atins: a convinge judecătorii. Pledoariile analizate diferă prin ceea ce este real, imaginar sau simbolic în structurile lor. Așa încât, putem depista cel puțin două tipuri de pledoarii:

- pledoarii în care locul realului este foarte important și în care oratorul evocă imediat fapte pentru a elucida situația culpabilului (discursul acuzatorului Robespierre contra lui Louis XVI sau cele două pledoarii ale lui Berryer în favoarea generalului Cambronne),
- pledoarii mai *scurte* și mai *concentrate* în ce privește elocvența (pledoaria lui Portalis, avocatul soției lui Mirabeau sau a lui Raymond Desèze pentru regele Louis XVI).

Aceste tipuri de pledoarii sunt construite pe exploatarea figurilor de stil, îndeosebi al doilea tip care este bazat pe elocvență, deoarece acțiunile de acuzare ale inculpaților sunt foarte dificile.

Înainte de a analiza fiecare din părțile unei pledoarii, trebuie să menționăm că de la Quintilian încoace toți autorii care s-au ocupat de elocvența judiciară indică, cu unele variații, aproape aceleași calități generale pe care trebuie să le îndeplinească o bună pledoarie. Prin urmare, Quintilian insistă ca pledoaria să fie corectă, clară și artistică.

În limba franceză, cuvântul *pledoarie*, vine de la verbul "a pleda", care definește acțiunea de a pleda, expunerea orală a faptelor unui proces și a reclamațiilor celui care pledează. Întrucât pledoaria cuprinde, prin definiție, o expunere orală, ar fi o eroare ca acest termen să fie utilizat în legătură cu un act de procedură. (Léger, 2004, p.29)

În această ordine de idei, considerăm că anume metoda *improvizării* în timpul procesului de judecată, a implicației emotive și estetice a situat pledoaria în aria genului judiciar oral, chiar dacă la bază au stat documente scrise, *note de pledoarii* (Corato, 2011, p.14), mai mult sau mai puțin complete. Notele de pledoarii trebuiau să cuprindă un plan clar al expunerii, să fie exacte, frazele să nu fie scrise în întregime, ci numai sugerate prin cuvinte frapante și să fie suficient de schematic pentru a nu frâna spontaneitatea și elanul improvizației.

Noțiunea de pledoarie (*plaidoirie*, fr. substantiv, gen feminin), deseori în scrierile retorilor francezi poate fi întâlnită și sub denumirea de *plaidoyer* (fr. substantiv, gen masculin). Diferența rezidă doar în criteriul de prezentare a pledoariei și a autorului, a celui ce o prezintă, expune.

În așa fel, pledoaria, în primul caz e prezentată de un avocat (în cadrul unui proces), iar *discursul de apărare* (le *plaidoyer*) e prezentat de un părinte, membru al familiei sau prieten (poate fi prezentat în orice formă, chiar și în afara unui proces, în presa timpului sau la alte întruniri ce nu poartă caracter juridic). Un exemplu concludent și celebru ar fi discursul de apărare al lui Victor Hugo din cadrul procesului intentat fiului său, Charles Hugo, jurnalist, care a publicat în 1851, un articol în ziarul "Evenimentul", unde a descris în detalii ororile unei execuții prin ghilotinare, discurs devenit faimos prin *puterea expresivă* și prin *forța persuasiunii* cu care Victor Hugo a pledat împotriva pedepsei capitale.

O altă pledoarie celebră și o pagină interesantă în istoria Franței este procesul lui Émile Zola, intentat în urma scrisorii "J'accuse"/"Eu acuz", adresate Președintelui Republicii, considerată drept un manifest împotriva antisemitismului (afacerea Dreyfus). Émile Zola s-a implicat personal în apărarea lui Dreyfus, ofițer evreu, care nu a fost achitat decât în 1904.

Acestea fiind spuse, vom accede spre rolul argumentării judiciare - e o categorie particulară a argumentării. O definiție a argumentării, propusă de lingvistele R. Amossy și R. Koren ar fi: "*o practică discursivă prin care o persoană intenționează să convingă publicul său de eficiența și relevanța tezei sale prin intermediul argumentelor persuasive*". (Amossy, Koren, 2008, p.34)



O astfel de definiție comportă mai multe elemente asupra cărora ar merita de reflectat. Întâi de toate, argumentarea e o practică discursivă ce servește ca vehicul de bază fie limbajului scris, fie celui oral, acesta din urmă servind drept material sau instrument de intervenție.

Pe de altă parte, limbajul utilizat în argumentare este aproape întotdeauna un limbaj natural și firesc; un limbaj de zi cu zi, nu e un limbaj codificat sau artificial, cum ar fi limbajul algebrei în științele matematice, unde toți termenii, semnele și simbolurile sunt clar definite, fără a lăsa vreo urmă de ambiguitate.

A argumenta înseamnă a vorbi cu elocvență. Retorica antică insistă pe teoria conform căreia între argumentare, elocvență, acțiune și fapte reale trebuie să existe o relație inseparabilă, marcată adesea prin: figuri de cuvinte sau de gândire ce ar permite să diversifice discursul, să bucure gustul estetic al audienței și, în acest mod, să faciliteze persuasiunea.

De asemenea, considerăm necesar să accentuăm și rolul adevărului, al veridicului și al justului în calitatea argumentării. Or, acesta ar trebui să devină o condiție ineluctabilă în pledoarie. Ne vom sprijini în acest sens pe o afirmație celebră a filosofului M. Foucault și anume: “*Noi suntem judecați, condamnați, clasificați, ni se impun sarcini, suntem sortiți unui anumit fel de a trăi și unui anumit fel de a muri în funcție de discursurile adevărate, care poartă cu ele efecte specifice de putere*”. (Foucault, 2000, p.791) Actualitatea acestui citat merită luată în discuție și în cadrul structurilor pe care ne propunem să le analizăm ulterior – filozofemele.

În structura pledoariilor un rol deosebit revine unităților de expresie zise **filozofeme**. Acestea pot fi plasate fie la începutul paragrafelor argumentative, fie la sfârșitul acestora, elocința (*elocutio*) fiind deseori concentrată nemijlocit anume în aceste mici teze sau concluzii filosofice cu valoare estetică. Le-am atribuit rolul unor premise general-valabile, concluzii între paragrafe, formulate cu multă expresivitate și măiestrie oratorică, servind adesea ca și soluții atemporale oferite umanității, sentințe situate între imaginar și simbolic.

Astfel, o definiție acceptată a filozofemelor ar fi: “*expresii concentrate într-un adevăr socio-uman, care nu sunt susceptibile de a fi alterate în spațiu și timp*”. (Guțu, 2012, p.83) Din observațiile noastre, aceste expresii au rol de repere filosofice bine ancorate în timp și spațiu, dar și cu o valoare universală. Sunt reprezentate, de regulă, prin fraze scurte, bogate în expresii plastice, menite să transmită emoția emițătorului către receptor.

În pledoaria lui Victor Hugo împotriva pedepsei capitale, vom evidenția în cele ce urmează categorii distincte de filozofeme (*introductive și finale, lapidare și exhaustive*), categoriile estetice și procedeele stilistice pe care acestea le integrează.

Puterea judiciară a limbii va fi marcată, la nivel lexical de abundența următorilor termeni, lexeme și izotopii: *judecător, minister public, legi, putere legislativă, jurați, proces, ghilotină, eșafod, respectarea legii, a face dreptate*.

În scrisoarea lui Emile Zola, cu titlu de pledoarie, termenii juridici, lexemele și izotopiile comportă un caracter specific, în conformitate cu contextul istoric și judiciar în care aceasta a fost scrisă: *calomnie, mărturie, justiție, consiliu de război, tribunal militar, dreptate, Franța, Dreyfus, datorie, inamic, națiune, roman-feuilleton, cameră secretă*.

Dintre categoriile estetice și figurile de stil predominante vom remarca:

**TRAGICUL.** “*Această lege abominabilă, căreia conștiința umană i se opune cu o anxietate cu fiecare zi tot mai profundă, este pedeapsa cu moartea. Ei, bine! Domnilor! Aceasta e legea care constituie azi obiectul procesului, acesta este adversarul nostru!*” (Corato, 2011, p.417) Invocația retorică cu implicații de tragism ne transpune într-o realitate apocaliptică, înconjurată de o serie întregă de forțe fatale care condamnă ființa umană.

Potrivit lui M. Ralea, considerațiunile metafizice asupra fenomenului morții au căpătat o mare importanță (în fine, gustul pentru tragic (*tragicul spectacular*, în opinia noastră) este așa de mare, încât devine aproape o categorie estetică prin sine însuși, nu prin fenomenul totalitar). Or, pentru multă lume,

o piesă de teatru, spre exemplu sau o sentință judiciară, în cazul nostru, nu este considerată frumoasă dacă nu cuprinde o frământare adâncă, un tragism, o suferință. (Ralea, 1972, p.221)

Un alt exemplu factologic este oferit de către Emile ZOLA în scrisoarea sa "J'accuse" cu titlu de pledoarie judiciară în afacerea Dreyfus. Vom cita în acest context următorul filozofem cu o conotație tragică: "*Ce pată de glod pe numele dumneavoastră –vroiam să zic, pe a dumneavoastră domnie- această afacere Dreyfus! Da, noi asistăm la acest spectacol infam, al oamenilor pierduți în datorii și crime, a căror inocență este proclamată, în timp ce însăși onoarea unui alt om, cu o viață nepătată, este lovită! Nu am decât o singură pasiune, cea a luminii, în numele umanității, care a avut atât de suferit și care are dreptul la fericire.*" (Corato, 2011, p.450)

Dacă e să omitem particularul, numele părților implicate, secolul, contextul, am putea cu ușurință demonstra conotații de tragism, de monstruos, injust, fapt ce ne permite să numim acest citat un filozofem.

**COMICUL** presupune, de asemenea, profunde judecăți de valoare. Iar în cadrul celebrelor discursuri judiciare pe care le analizăm în studiile noastre intervine un umor mai complicat, specific, cu accente ironice, situat mai degrabă la nivel de receptor și nefiind un scop sau intenție de bază a emițătorului. Or, emițătorul, în cazul formulării unui filozofem într-un discurs de apărare, vine cu principala sa intenție - persuasiunea, dar se pomenește cu un efect ludic oglindit în percepția și reacția interlocutorului/receptorului. Nu în zadar parantezele (*on rit*) nu au fost excluse la finalul paragrafelor încheiate cu filozofeme din cadrul faimoaselor pledoarii. Arhivele timpurilor au păstrat aceste probe, iar materialul factologic ne oferă exemple concludente: "*Les lois ne seraient jamais critiquées, et, par conséquent, il n'y aurait pas de raison pour qu'elles fussent améliorées, jamais reformées, l'assemblée nationale législative serait parfaitement inutile. Il n'aurait plus qu'à la fermer. Ce n'est pas là ce qu'on veut, je suppose. (On rit)*". Reacția publicului din sala de audiențe, marcată între paranteze, vine să demonstreze acest efect ludic: 'se râde', 'audiența râde' sau 'hohote de râs în sală'.

**TRAGI-COMICUL.** Mecanismul umorului în analiza textelor de pledoarii se bazează, din observațiile noastre, pe simulație. Formele comice ascund adesea un fond trist. Un proverb francez spune în acest sens: "Iau un aspect vesel pentru a nu izbucni în plâns". Deci, în comic și umor, râsul maschează adesea un sentiment grav, trist, o situație disperată. Fiind un sentiment total și amestecat, umorul este și o categorie estetică realistă ce ne explică mai ușor mecanismul vieții, considerând-o așa cum este. Burlescul, sarcasticul și cinicul ar veni să adauge intensitate și să ornamenteze această categorie estetică. Emile Zola, în scrisoarea sa, ne oferă și exemple de burlesc, sarcastic și chiar cinic: "*Eu afirm că ei sunt cei care o dezonorează, această mare armată națională, atunci când amestecă strigătul «Traiască armata!» cu strigătul «Moarte evreilor!»*

În lucrarea *L'ancienne Rhétorique* (1970), R. Barthes a remarcat caracterul multiplu / enciclopedic al retoricii, disciplina care s-a prezentat ca o tehnică, o știință, o morală, susținând adevărul, binele și frumosul. Cu alte cuvinte, aceasta s-a manifestat ca o formă de învățământ, o practică socială, ludică etc. Antichitatea greco-latină a dezvoltat în tratatele de retorică o meditație sistematică asupra limbii, al cărei specific l-a constituit orientarea sa literară: artele poetice (pledoarii în versuri) sunt un fel de "stilistici" ale literaturii, construite pe ideea de abatere. La baza retoricii și a lingvisticii antice se afla însă "eroarea clasică": caracterul *normativ, prescriptiv și static* al preocupărilor de estetică a expresiei.

La nivel *stilistic*, vom analiza câteva procedee relevante.

**REPETIȚIA** are un rol determinant, fiind figura de stil prin care se accentuează și se insistă asupra unei idei, a unui concept. Prin intermediul acesteia poate fi remarcat lesne filozofemul existențial: "*Les bonnes définitions font les bonnes discussions*" (trad. "*Bunele definiții fac bunele discuții*") (V.Hugo, pledoaria împotriva pedepsei cu moartea din procesul lui Charles Hugo).

**PERSONIFICAREA**, în scopul ridicării la rang înalt și detronării unor fenomene sau instrumente de o atrocitate fără precedent. Astfel, romanticul Hugo își imaginează că îndeamnă cetățenii Franței să se adreseze direct ghilotinei, milei sau revoltei ca unor ființe umane: "*Critica- da,*

revolta - nu. Iată adevăratul sens; sensul unic al acestui cuvânt – respectul față de lege. În prezența unor fapte înspăimântătoare, pe care vi le-am descris, voi veți spune ghilotinei: Tu ai dreptate! Și voi veți spune milei: tu nu ai dreptate!”

Ținem să observăm, de asemenea, o corelație dintre mijloacele artistice, un conglomerat și o abundență a tropilor în cadrul filozofemului de mai sus. Este prezent și *contrastul* ca asociere de idei contradictorii (*tu ai dreptate/tu nu ai dreptate; ghilotina/mila*), acesta având rolul de a opune categorii și realități distincte: *maleficul și beneficul, sacrul și profanul*.

**EPITETUL**, deseori suprapus cu *pleonasmul* (*Juste gloire, abominable torture, ancienne tradition, déclamateur démagogue, tourbe malfaisante*) sunt cele care produc efecte extraordinare în cadrul pledoariilor și în filozofemele selectate mai sus. *Epitetul* este figura de stil care permite alăturarea celor mai expresive și inedite calificative pentru a oferi publicului descrieri spectaculoase, iar *pleonasmul* oferă o altă alternativă, mai profundă și mai insistentă în aspect estetic, din punctul nostru de vedere. Acesta teleportează receptorul spre o realitate de neconceput, intenția-i supremă fiind jocul inopinat dintre afirmație și negație, dintre tragic și comic.

**INTREBAREA RETORICĂ**, în combinație cu *invocația retorică*, redată prin interjecții, foarte comune discursului persuasiv pe de o parte, iar pe de altă parte, acestea fiind cele care trezesc și încing spiritele, invită la reflecții profunde și metafizice: *Quoi! est-ce donc là que nous en sommes? Offensaient-ils la justice de leur temps, la justice transitoire et faillible?*

**ENUMERAȚIA**: *Pâles, haletants, terrifiés, désespérés/ il se révolte, il se débat, il refuse de mourir / Palizi, terifiți, sperați, cu răsuflarea întretăiată/ se revoltă, se luptă, refuză să moară.* (Hugo) O înșiruire a unor termeni, aspecte, fapte despre aceeași temă, care ajută la amplificarea ideii exprimate. În fapt, înșiruirea este o enunțare succesivă a părților componente ale unui întreg.

În concluzie, ne permitem să confirmăm necesitatea abordării discursului judiciar din perspectivă lexicală și estetică, identificând într-un segment restrâns al textelor de pledoarii, în special în *discursurile de apărare*, scurte concluzii filosofice, teze atemporale, formulate de avocații timpurilor și valabile până astăzi. Acestea, la rândul lor au fost secționare, accentul fiind pus pe expresivitate, natura lor lexicală și stilistică, categoriile estetice pe care le reflectă, figurile de stil caracteristice și puterea judiciară a limbajului și a terminologiei utilizate.

Astfel, am formulat observația conform căreia creatorii de opere literare sunt artizanii inconfundabili nu doar ai curentelor literare și de gândire filosofică, ci și cei mai iscusiți retori și avocați ai cauzelor nobile privind libertatea de exprimare, lupta pentru valorile estetice autentice, militantismul, rezistența la oprimare și deschiderea spre atemporal și peren.

### Referințe bibliografice:

1. AMOSSY, Ruth, KOREN, Roselyne (2008), « *Introduction , Argumentation et Analyse du Discours* ». In : *Open Edition Journals*: <https://journals.openedition.org/aad/172>
2. ARISTOTEL, *Retorica*, (2004). Ediție bilingvă, Traducere, studiu introductiv și index de Maria-Cristina Andrieș. București : IRI
3. ARISTOTE, *La rhétorique*. Œuvre numérisée par J. P. MURCIA : <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/rheto1.htm>
4. BARTHES, Roland (1984), « De l'œuvre au Texte ». In : *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil
5. FOUCAULT, Michel (2000), *Truth and Juridical Forms in Power. Essential Works of Foucault, 1954-1984*. New York: The New Press
6. GUȚU, Ana (2012), *Ecrits traductologiques*. Chișinău: Sirius
7. GUȚU, Ana (2013), *Le Pouvoir judiciaire de la langue*. Chișinău: Sirius
8. LÉGER, Sylvie (2004) *La plaidoirie. Cours de français juridique*. Institut Joseph-Dubuc Collège universitaire de Saint-Boniface

### Corpus:

9. CORATO, Nicolas (2011), *Grandes plaidoiries et grands procès du XVe au XXe siècles*. Paris: Editions PRAT

## ATELIERUL 3. DIDACTICA LIMBILOR-CULTURI ROMANO-GERMANICE

### THE DIDACTICS OF TEACHING CORPORATE ENGLISH

CZU: 811.111`243:37.02

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7623811>

Cătălin Drăcșineanu

ORCID 0000-0002-5888-7308

“Petre Andrei” University, Iași, Romania

*With the rise of English as the main language of business communication, more and more companies call on trainers to teach it to their employees, on the one hand to enable them to communicate freely with overseas partners and, on the other hand, as an additional benefit to motivate them to stay in the company. However, practice shows that teaching English - especially specialized English - to staff, middle and top management is extremely different from teaching English in an academic environment. Expectations, motivation, and outcomes differ largely from students to trainees and there is an entire set of challenges that accompany such a process, which encompass the linguistic level, the grammar level, or the didactic level. The purpose of this article is, therefore, to shed some light on the main challenges encountered in teaching English at a corporate level, as well as on the best ways to adapt the more conservative academic style of teaching to the fast-paced, demanding, and flexible approach required by companies.*

**Keywords:** *corporate English, didactic, linguistic approaches, creativity in teaching.*

#### **Introduction**

In an article published on linguistic diversity (2001), Thomas Homer-Dixon, a Canadian scholar and professor at the University of Toronto argues that linguistic diversity is as unconditionally indispensable to us as biodiversity; he shows then how humanity has tended to homogenize agriculture in an attempt to make it more efficient. Today we are "homogenizing our ecosystems on a global scale, turning forests and grasslands into monocultures of trees and grains, paving over our wetlands for housing developments and shopping malls, and replacing our depleted natural fishing grounds with aquaculture ponds" (ibidem). It is not just a metaphor that Homer-Dixon compares the homogenization of agriculture with the current evolution of languages. "Linguistic and cultural differences hinder trade and profit; global capitalism needs a more transparent and manageable environment to function." It goes without saying that people everywhere want to take advantage of the global economic system. That is why "from the top down and from the bottom up, they are trying to dismantle the barriers. Two of the main instruments of this dismantling are the English language, and the Western culture it conveys" (ibidem). In other words, according to Homer-Dixon, the peoples themselves are the agents of the homogenization of ecosystems as well as of linguistic systems.

According to a Harvard Business Review (2012), English is currently spoken at a useful level by approximately 1.75 billion people worldwide, which means that roughly one in every four people in the world are able to communicate in this language. In today's world, where borders are disappearing more and more, the language skills of its inhabitants are becoming more important than ever. With figures speaking of more than 80% of the data on the internet being in English and with



English becoming the international language of business, science, and technology, it is no wonder that more and more companies invest more and more in English courses for their employees. Thus, according to an American report on the training industry (<https://www.statista.com/statistics/788521/training-expenditures-united-states/>), the companies' budget for training activities reached 83 billion dollars in 2019, a clear indication that raising the competence and performance of employees is a must for every company. However, as large sums of money are paid on such training programs that are meant to boost employees' skills of communicating in a foreign language, there arises a problem of efficiency and finding the best way to teach should always be the primary goal of every trainer.

There are various approaches to teaching English as a foreign language and most of them have evolved with a shift in focus, from finding the best ways to teach to identifying the best ways to communicate freely. However, practice has shown that the environment also plays a crucial role and carries with it a series of traits that influence the very process of teaching. As opposed to teaching English as a foreign language in non-specialized faculties, teaching English in corporations comes with many challenges and requires a profound understanding of how businesses work and what their expectations are. A professor becomes a trainer and their students become trainees. Delivering language courses to companies involves much more than merely disseminating knowledge; it encompasses aspects that range from empathy to being able to stimulate motivation and from identifying psychological barriers to blending public speaking skills.

#### **Main Differences Between Teaching in an Academic Environment vs. Companies**

Although a little counterintuitive, not all good teachers become good trainers. And there are many reasons behind this fact. One of the main reasons is that by leaving the academic world one leaves an entire *status* behind. In most countries, teachers are usually held in high esteem because teaching should never be a simple job to earn a living. It is a career of great responsibility for the process of teaching forms the citizens of tomorrow. Society in general views teaching as a challenging and highly valued profession and therefore teachers are treated with a higher level of consideration than workers in other fields. Trainers, on the other hand, are bound to earn that consideration which no longer comes for granted. It is not like trainers are not respected; it is just that they are not respected simply for who they are but rather for what they do. Most of the time trainers are regarded with suspicion at first and they need to make efforts to prove themselves worthy of admiration and respect as a professional. Many teachers who decide to become corporate trainers can feel a bit uncomfortable in front of people who no longer view them on a pedestal but on a stage, where they don't have their audience's attention by default and they need to fight for it. Moreover, teachers or professors have certain *leverage* on their students (such as grades, exams, etc.) which they lose on corporate ground. Thus, they can't rely on any sort of extrinsic motivation and should strive to foster any intrinsic motivation trainees might have. The teaching approach changes drastically therefore because intrinsic motivation is non-instrumental in nature, whereas extrinsic motivation is contingent upon reaching an outcome: "In general, when the social environment supports autonomy by increasing an internal perceived locus of causality (i.e., the behavior stems from personal choice and internal causation rather than external pressure), then intrinsic motivation is enhanced. In contrast, when the social environment neglects or thwarts autonomy by increasing an external perceived locus of causality (e.g., by offering extrinsic rewards or making demands), then intrinsic motivation is undermined. Thus, to the extent that the social environment uses controlling behavioral strategies and external constraints, reinforcers, and punishers, then motivation will become less intrinsic and more extrinsic – because personal autonomy is compromised" (Legault, 2016, p.2). While ideally teachers should also nourish intrinsic motivation in schools and universities as it is the optimum form of motivation, the reality is that many times students learn to pass an exam or get a higher grade while in corporations the trainees' goals are oriented more on what they can benefit from a course and less on what happens if they don't. The ways to enhance intrinsic motivation should focus on making courses fun,



captivating and correctly challenging. To put it more simply, intrinsic motivation is a form of curiosity that leads one to want to learn because the object of learning arouses an interest. It directly influences the quality of learning because it fosters cognitive processes such as intensity of attention, ability to concentrate, efficiency of memory, and courage to venture into the unknown and take risks.

Another major difference between teaching English in an academic environment and in corporations is the *time* allocated to learning. While typically a foreign language is taught for eight to ten years in schools and universities, corporate English courses rarely last for more than six to twelve months on average. This has a powerful impact on both curricular choices and expectations. The concentrated nature of business language teaching carries with it a careful selection of grammatical notions to be introduced and shifts even more the focus from theory to practice. Given the limited time, a trainer should aim at introducing only the fundamental organizing principles of a language and choose only practical, simple examples that allow trainees to communicate while leaving out elaborate details, exceptions and archaic norms. From the perspective of corporate English didactic, time is not an ally since many trainees (as well as their employers) have unrealistic expectations related to the time needed to become proficient in English and hence demotivation can frequently occur. Misled by tons of advertisements that promise a quick and easy familiarization with English and disillusioned by the rather large amount of effort and dedication they need to put in, trainees can become easily demotivated and lose track. Unlike in the academic environment, where time seems to be on students' side, in corporations time can become an enemy and teaching should keep up with this fast-paced approach. Another key aspect here is the formation of training groups, which should be made only after rigorous testing and which should include only trainees of a similar level of proficiency in English, to allow the trainer to timely introduce the right topics and to monitor closely their individual performances.

The didactics of business or corporate English also differs from the didactics of teaching English in an academic environment considering the *level of linguistic expertise* or knowledge on the part of the trainees. Especially in specialized faculties (such as faculties of letters or faculties with intensive teaching in English) students are aware of grammar concepts (tense, mood, degrees of comparison, etc.) whereas in companies most trainees are adults who have long forgotten these notions or who have never been interested in them. Therefore, teaching should become less abstract and more practice-oriented. Names of clauses, elaborate notions of syntax and morphology, tenses and aspects of voices should be introduced in a friendlier manner, with many practical examples, to avoid confusion and cognitive overload on the part of the trainees. Trainers of business English should always be aware that the ultimate goal of learning of a foreign language has been, and continues to be, "to learn to behave appropriately in communicative situations in which the learner will have some chance of being found using the codes of the target language" (Puren, 1988, p.371). Following this axiom, in recent years, the teaching-learning process has shifted from abstract theoretical concepts and focused on the development of general and communicative language skills of the user/learner. Among these competencies, the development of intercultural knowledge and skills is at the heart of didactic concerns since these are set as the main objectives to be achieved by learners.

In this perspective of success for learners, and, in this case, for English trainees, the first question that arises is to examine whether (and to what degree) the mastery of language skills can ensure and reveal intercultural competence. Consequently, it seems useful to reflect critically on the contribution and impact of linguistic skills on the operationalization, or even the proceduralization, of intercultural know-how insofar as the latter is supposed to be associated with - and derived from - the mastery of linguistic knowledge. To this end, questions should be asked on the intelligibility and comprehensibility of linguistic statements and whether they provide the learners with the possibility of having an effective exchange with their English-speaking interlocutors without encountering difficulties at the communicative, even cultural level. Thus, instead of explicit and theoretical out-of-context grammar learners should be given an opportunity to understand language in more meaningful ways (Morisey, Young, 2005).

One of the differences with the biggest impact on the act of teaching that trainers should take into consideration when choosing a career as a corporate language trainer is *the nature of the job* itself. In schools and universities, teachers and professors provide education; in companies, trainers provide a service. Thus, they will be appreciated, judged and – why not – hired according to slightly different criteria, which include, among others, the ability to achieve fast results in a short time, professionalism, reliability, and flexibility. Every company is an individual micro-universe with its own characteristics, organizational culture, and requirements, unlike an established institution where change permeates with greater difficulty. Continuous innovation is a prerequisite of success in corporate English teaching, in line with the description put forward in 2009 by Lacroix and Potvin, who envisaged educational innovation based on four characteristics: (1) novelty, (2) product, (3) change and improvement, and (4) sustainability and transferability. The authors defined innovation as "something new in a particular context. This innovation represents "a new product, a new technology, an institutional device, a method, a new process". It is perceived as an action that "makes it possible to improve unsatisfactory situations or [...] to solve problems" (Lacroix, Potvin, 2009, p.1-6). In terms of corporate English teaching, it is mandatory for a good trainer to rely on a full arsenal of didactic approaches and to continuously alternate them until they find the best way to adapt to a specific environment and a specific group. What works with one group may very well fail with another. Adaptability and flexibility should be a teacher's best weapons and sessions need to vary from case studies to technical presentations, from the use of music and jokes to the art of public speaking and from role plays to various simulated business scenarios. Furthermore, although corporate English is commonly referred to as business English in the literature, companies come from various fields (machine tools, automotive, IT, lawyer's offices, accounting, etc.) and each field has a specific vocabulary, which makes it even more demanding for a trainer.

### **Conclusion**

The world of corporate training comes with a whole array of challenges and peculiarities which exert a lot of pressure on English trainers, especially if they come from the academic world. Once they leave the academic environment, they should become aware of the fact that many things work differently and that didactic approaches that bring good results in schools and universities may fail lamentably in corporations. Almost everything changes, from attitude to motivation and from goals and aspirations to short-term success requirements. While it is true that no amount of warning and preparation can fully prevent the psychological shock on future trainers once they leave the safety of educational institutions, better knowledge of the nature and expectations of the corporate world can prove highly beneficial. Learning to deal with potential negative attitudes, good anticipation of likely obstacles, handling frustration, stress and demotivation are essential in the didactics of corporate English teaching and the success of such training builds upon a different kind of teaching experience. Mastering various didactic approaches, continuous self-improvement and familiarization with public speaking techniques are crucial for any future corporate English trainer.

### **Bibliographic References:**

1. HOMER-DIXON, Thomas (2001), *We Need a Forest of Languages*. The Globe and Mail, July 7
2. HARVARD BUSINESS REVIEW (2012), available online at: <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english>
3. US Report: Total training expenditures in the United States from 2012 to 2019 (in billion U.S. dollars) Report, available online at: <https://www.statista.com/statistics/788521/training-expenditures-united-states/>
4. LEGAULT, Lisa (2016), *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Clarkson University, Potsdam, NY, USA, November 2016, p. 2, available online at: [https://www.researchgate.net/publication/311692691\\_Intrinsic\\_and\\_Extrinsic\\_Motivation](https://www.researchgate.net/publication/311692691_Intrinsic_and_Extrinsic_Motivation)

5. PUREN, Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan, Clé International, collection DLE, p. 371 (“apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible”)
6. MORRISEY, Glenda, YOUNG, Barbara (2005), *Grammar and teaching ESL*. Tennessee Educational Leadership, 13(1), Pergamon Press
7. LACROIX, Marie-Ève, POTVIN, Pierre (2009), *Les pratiques innovantes en éducation. Réseau d'information pour la réussite éducative*, pp. 1-6

## DIDACTIQUE DES LANGUES ET CULTURES : APPROCHES PLURIELLES

CZU: 811`243:37.02

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7623833](https://doi.org/10.5281/zenodo.7623833)

Jala Salmanova

ORCID 0000-0002-4846-1514

Université des langues d'Azerbaïdjan

*The article deals with the teaching of foreign languages in pluralistic approaches in an intercultural context.*

*The role of social culture in the formation and use of language is quite large. We emphasized the importance of teaching language and culture in the article. The document CARAP (Pluralistic Approaches to Languages and Cultures) was approved by the Council of Europe's language and culture commission in 2007. This document states that when learners use their mother tongue and the target language, they understand the similarities and differences between them, and distinguish intercultural awareness. Thus, the student perceives and understands how he learns the language in each environment.*

*In the article, we also present the approach of a lesson organized by observing the CARAP skills tables. The didactic sequence was carried out in videoconference format, via the Zoom platform. The didactic activity was carried out with the participation of fourth-year French-speaking students from the University of Languages of Azerbaijan and students from Matel Bej University. Finally, the course of the lesson, the didactic results obtained were analyzed and concluded according to the standards of CARAP.*

**Key words:** *intercultural communication, intercultural approach, mother tongue, culture, collaboration.*

**Mots-clés:** *communication interculturelle, approche interculturelle, langue maternelle, culture, collaboration.*

La langue maternelle incarne les traits distinctifs de nos traditions séculaires, de nos croyances et de notre vision de la vie. Derrière les mots, les gestes et les expressions faciales que nous exprimons dans notre langue, et même derrière notre silence se cache notre langue maternelle, qui détermine notre identité. La recherche montre que tous les éléments grammaticaux font du sens et prennent de la valeur dans la conversation. Le discours, il ne comprend pas uniquement les éléments grammaticaux appartenant à la langue, mais aussi tous les éléments culturels que la société a accumulés au cours de l'histoire. Dans ce contexte, la prise en compte des éléments nationaux et culturels azerbaïdjanais donnera une impulsion au concept du développement multilingue et multiculturel dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la réalisation de cette transmission culturelle qui doit être conforme aux normes et standards linguistiques appropriées aidera les apprenants à apprendre une langue étrangère en comparant la transmission mutuelle de la culture et ainsi que les traditions, savoir-vivre et coutumes de son pays avec celles d'autres nations (Ahmadova S, 2014, p.59).

### **Approches plurielles**

L'approche plurielle des langues et des cultures a été présentée en 2007 par le centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe comme nouvelle approche de l'enseignement des langues étrangères (Candelier M (coordinateur), 2007). Le concept du projet a été introduit dans le

monde par le Conseil de l'Europe en mai 2012, sous la coordination de Michel Candalier, avec collaboration de son équipe: Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó Lőrincz, Xavier Pascual et Anna Schröder-Sura.

Ainsi, il est à noter que le mot “pluriel” a été utilisé pour la première fois comme terme d’approche dans le livre de Candalier “La porte des langues”.

CARAP prend en considération l’intégration des différences culturelles des langues-cultures étudiées, y compris aussi la langue maternelle. Cette tendance contemporaine donne une contribution réelle au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. L’étude de la langue étrangère s’effectue donc en s’appuyant non seulement à la culture mais aussi à la langue maternelle. De ce fait, Ce document de référence (CARAP) a émergé dans le cadre du projet, qui a été introduit et évalué dans plus de vingt pays, dont le Canada, qui n’est pas membre du Conseil de l'Europe. D’ailleurs, CARAP (Les approches plurielles des langues et des cultures) comprend quatre méthodes principales en priorité : *l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues*. (Candelier M (coordinateur), 2012).

En ce qui concerne les aspects proprement didactiques du document, ils sont reflétés dans les tableaux structurés conformément au contexte pluriel et pluriculturel :

- **Tableaux des compétences globales**
- **Trois descriptions de source en ordre : des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire**

Le tableau des “**compétences globales**” du CARAP est présenté pour toute langue et culture. Il considère la relation entre les langues et les cultures. Quant aux standards de formation présentés dans le tableau des “compétences générales”, ils sont codés avec la lettre **C**. Les “**compétences**” se caractérisent par la construction de la communication dans les pratiques sociales et par le développement personnel.

Dans le tableau des « **savoirs** » du CARAP, les standards sont codés avec la lettre **K** et divisé en 15 sous-sections:

«*Système sémiologique (K1), langue et société (K2), communication verbale et non verbale (K3), évolution des langues (K4), pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme (K5), ressemblances et différences entre langues (K6), langue et acquisition / apprentissage (K7), Cultures : caractéristiques générales (K8), diversité culturelle et diversité sociale (K9), cultures et relations interculturelles (K10), évolution des cultures (K11), la diversité des cultures (K12), ressemblances et différences entre cultures (K13), culture, langue et identité (K14), culture et acquisition / apprentissage (K15)*» .

Dans le tableau des « **savoir-être** » du CARAP, considère la diversité linguistique, culturelle et humaine de l’environnement et ainsi que pouvoir les appliquer au cours de la séquence didactique. Les standards pour les « **savoir-être** » sont codés avec la lettre **A** et divisé en 19 sous-sections (de « **A1** » à « **A19** ») :

«*Valorisation des langues et des cultures et de la diversité des langues et des cultures (de A1 à A6), Disponibilité / Motivation / Volonté / Désir pour se lier à l’action par concernant les langues /cultures et la diversité des langues et cultures (de A7 à A8), Attitudes / postures de : questionner, distancier, décentrer, relativiser (de A1 à A12), Volonté d’adaptation / Confiance en soi / Sentiment de familiarité (de A 13 à A 15), Attitudes face à l’apprentissage (A 17 à A 19)*

Dans le tableau des « **savoir-faire** » du CARAP, les standards sont est codés avec la lettre **S** et divisé en 7 sous-sections (de **S1** à **S7**). Les 7 sous-sections se caractérisent par :

«*Savoir observer/analyser (S1), savoir identifier, savoir repérer (S2), savoir comparer (S3), Savoir parler des langues et des cultures (S4), comprendre une autre langue ou se produire dans une autre langue (S5), Savoir interagir (S6), savoir apprendre (S7)* ».



### **Séquence didactique en approches plurielles**

Afin de pouvoir suivre et appliquer les standards de formation en observant les tableaux du CARAP, nous présentons une séquence didactique déjà effectuée par nous avec la participation des étudiantes francophones de quatrième année de l'Université des Langues d'Azerbaïdjan. La séquence a été organisée sous format visioconférence, via la plateforme Zoom en collaboration avec l'université de Matej Bel (Slovaquie).

**Participants :** étudiants et enseignantes francophones de l'Université des Langues d'Azerbaïdjan et ceux de l'université de Matej Bel.

**Nombre des étudiant.e.s :** 7 (Université des Langues d'Azerbaïdjan), 6 (Université de Matej Bel)

**Niveau de langue :** B1-B2 (CECRL)

**Sujet :** Les familles d'aujourd'hui en France, les types de famille.

**Support didactique :**

1. <https://www.vie-publique.fr>

2. Film « *Le premier jour du reste de ta vie* », via YouTube (Le lien du film est envoyé aux étudiants par mail pour pouvoir le regarder avant la visioconférence)

**Durée de la séquence :** 1h30 (pendant la visioconférence)

**En classe, avant la visioconférence :**

Présentation du document sur les types de famille : familles « traditionnelles, monoparentales, recomposées, nucléaires ». Après avoir lu et compris le sujet du document, les étudiants (qui viennent surtout de la famille traditionnelle) font la discussion générale concernant la thématique et analysent, apportent des arguments, en particulier, sur le contexte « monoparentales, recomposées, nucléaire ». La comparaison culturelle s'est faite spontanément avec des exemples de modes de vie de leurs propres familles.

La discussion s'est poursuivie ainsi par les activités de tests et du travail en groupe sur le film « *Le premier jour du reste de ta vie* ».

Démarche didactique :

- Chaque groupe relève les principales caractéristiques sociologiques de la famille française d'aujourd'hui ;
- Chaque groupe repère les mots, les expressions, les formes de conversation de gestes et d'attitudes dans le film et le rôle des membres de la famille (la mère, le père, l'enfant) ;
- Les groupes comparent la situation française avec celle de leur pays et analyse les similitudes et les différences entre les familles
- Chaque groupe devine : à quel type de groupe familial appartient la famille DUVAL? Famille traditionnelle ? Famille monoparentale ? Famille recomposée ? ou famille nucléaire ?

**Pendant la visioconférence :**

- ✓ Présentation générale des étudiants et des deux pays (Slovaquie/ Azerbaïdjan) ;
- ✓ Résumé général du film entre des étudiants des deux pays ;
- ✓ Quel est le nom du film ? Qui sont les personnages ? Combien de personnes y -a -t-il dans la famille ? Connaissez-vous ces acteurs français ? etc... ;
- ✓ Étudier et analyser les personnages du film ;
- ✓ Discuter de la mode de vie en famille et des comportements des enfants en famille : la relation mère-enfant, père-enfant, frère-sœur, frère-frère. Le comportement de l'enfant (Fleur Duval) au début de l'adolescence et sa relation avec sa mère.
- ✓ Echanges des étudiants : les gestes, les expressions, les mimiques des acteurs sont -ils bien associés à leur rôle ? Ces éléments verbaux et non verbaux ont-ils des équivalents dans votre langue maternelle ? Si oui, lesquels ?
- ✓ Discussion des résultats des activités faites (avant la visioconférence en classe) avec la participation active (pendant la visioconférence) de tous les étudiants azerbaïdjanais, slovaques sous

forme d'échange mutuel. Chaque groupe compare la situation présentée, les différences culturelles dans le film avec celle de leur pays.

L'objectif principal de l'activité réalisée ci-dessus c'est faire connaître et comprendre la notion d'interculturalité aux étudiants azerbaïdjanais et slovaques en leur faisant prendre conscience : « Dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit. » (Zarate G,1993) Aujourd'hui, cette tendance d'approche met en avance dans la composante culturelle d'enseignement du FLE. C'est de démontrer les réelles interactions mutuelles, les représentations chez les étudiants sur la culture française, azerbaïdjanaise et slovaque et, par effet de miroir, des auto-représentations sur leurs propres cultures.

Voici, la séquence développée selon les tableaux du CARAP sont les suivantes (Candelier M (coordinateur), 2007) :

A 2.5.2.1	« Être sensible à la diversité °des langues / des cultures° présentes dans la classe (lorsqu'elles sont mises en relation avec ses propres °pratiques / connaissances° °linguistiques / culturelles°) »
K 13.2.3	« Connaitre certaines ressemblances ou différences entre les cultures de différents groupes sociaux, générationnels ou régionaux »
K 13.2.4	« Connaitre quelques différences dans l'expression verbale ou non verbale des sentiments (p. ex. de l'émotion, etc.) dans diverses cultures »
S 2.8.1	« Savoir identifier (ou: repérer) les spécificités, références ou appartenances, au plan culturel, d'autres élèves de la classe, d'autres membres d'un groupe »

En conséquence, une approche plurielle de la langue et de la culture a été appliquée dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en France et dans plus d'une vingtaine d'universités et grandes écoles européennes, et a abouti à de bons résultats.

Vu que notre pays se développe de jour en jour dans une société multiculturelle, l'application efficace et opportune des "Approches plurielles des langues et des cultures" en tant que nouveau modèle d'éducation dans notre pays pourrait être considérée comme nécessaire et adaptée à l'objectif.

### Références bibliographiques:

1. AHMADOVA, Sevda (2014). *Müasir dünyada mədəniyyətlərarası münasibətlər*. Bakı: Elm, p.59
2. CANDELIÈR Michel (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe
3. CANDELIÈR (coordinateur), Michel., DE PIETRO, Jean-François, FACCIOL, Raymond., LÖRINCZ, Idikó., PASCUAL, Xavier., SCHRÖDER-SURA, Anna (2012). *CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Autriche : Publications du Conseil de l'Europe (ISBN : 978-92-871-7172-6)
4. ZARATE, Zarate (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: CREDIF

## THE IMPACT OF DETECTING TEXTUAL DISTINCTIVE LINGUISTIC FEATURES TO TEACH LETTER WRITING TO HIGH SCHOOL STUDENTS

CZU: [81`42:37.02]:303.433.2(65)

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7623795>

Asma Nesba

ORCID 0000-0001-6038-2539

University of El Oued, Algeria

*This study investigates how the linguistic analysis of discourse contributes to ameliorating the teaching of letter writing to high school students. To delve more into the topic, a study was conducted during the academic year 2021/2022 in which ten high school teachers of English from three different institutions in the city of El-Oued in Algeria were interviewed face-to-face about the impact of conducting linguistic analysis of model texts on the teaching of letter writing. Results reveal that all participants opt for the explicit teaching of the writing skill. According to them, heterogeneous classes in the Algerian context hamper the implementation of the implicit teaching of writing. They stated that presenting textual features of all types will make text production easier. They clarified that letter writing lessons are better understood when mainly the distinctive linguistic features of model texts are initially detected in a collaborative way with students. They added that the Teaching Learning Cycle (TLC) is an efficient approach to explicitly teach letter writing.*

**Keywords:** *distinctive features, letter writing, textual features, Teaching Learning Cycle.*

### Introduction

Teaching writing to young foreign language learners is challenging because it is a skill that requires different strategies and competencies to be merged together to produce the target text. Algerian English language curricula focus on introducing the written expression tasks in the textbooks. Writing letters is one type of written expression exercises assigned in the Algerian educational programs to high school students. Different teaching writing approaches have been adopted by teachers to instruct some written genres. However, the students still face impediments to conduct the written expression tasks adequately. The motive that led to conduct this study was to investigate the best way adopted by teachers to ameliorate the teaching of letter writing to high school students. Hence, the study seeks to answer the following research questions:

- Is the explicit teaching of writing adequate for young foreign language learners?
- To what extent does the detection of textual and linguistic features contribute to gaining competence in writing letters?

### 1. Literature Review

#### 1.1. Letter Writing

One of the most important written genre assignments assigned to high school students is the writing of letter of all types: letters of application, letters of complaints, letters of motivation, letters of inquiry, etc. This stems from the conviction that the students should control the writing of letters due to their importance for formal, informal, academic and social communication among people and organizations.

Letters constitute a conventional written genre and a genre can be defined as “A class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes” (Swales, 1990, p. 58). Hence, the letter is not a mere neutral written text to be produced for readers, it is rather a text type that is composed to fulfill a task or to convey important information that generally requires decision taking. Letters ensure different communicative purposes that are recognized and expected by both correspondents.

### **1.2. Distinctive Features**

Letters have numerous distinctive features that make them a unique genre. This uniqueness existing in the ‘letter discourse’ can be easily detected via language forms. The distinctive features are shown on the different linguistic levels such as the lexical level, the syntactic level and the discourse level. The features are resulted from the statistical operations realized on the different letters. Features are taught to learners and to the community of practice so as to use them while producing their own texts (letters). Those distinctive features developed to have the status of conventions among the members of the community of practice that will be constituted by both senders and receivers.

### **1.3. Textual Features**

According to Swales (1990), discourse communities are socio-rhetorical networks that work towards sets of common goals. Thus, the different communicative purposes place constraints on the formal features of the text, the discourse communities’ language structures, and the lexical and grammatical choices. Accordingly, the textual features of letters comprising the linguistic features, the genre features and the style features are designed, restricted and codified by the standards and rules set by the members of the discourse community. The letter genre was able to develop templates due to the abundance of accurate identification of the distinctive features.

The fixed format, the dominance of formulaic expressions (such as the salutations and closings), the limited amount of vocabulary for the sake of conciseness, and the limited use of conjunctions are the basic characteristics of the formal letters. These common features are easily identified and recognized by the students which will help teachers to engage in a process of collaborative discussion about the typical features of the text type- the letter- with the students. Almost all types of letters assigned in the Algerian high school textbooks belong to the academic or the professional settings such as the motivation letters and the application letters. Hence, they are highly structured and conventionalized. Accordingly, contributions to any sort of a change in the form or structure are very limited. Bhatia considers the professional and the academic genres as being “...highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value.” (Bhatia, 1993, p. 13). Consequently, students find the writing of letters much easier than writing other written genres.

### **1.4. The Genre-Based Approach to Teach writing**

The Genre Approach is based on the Systemic Functional Linguistics developed by Halliday. “The writer is seen as having certain goals, and intentions, certain relationships to his/her readers, and certain information to convey, and the forms of a text resources used to accomplish these.” (Hyland, 2003, p. 18). The Genre-based writing pedagogy takes into account the linguistic resources, the purpose and audience. This reinforces the idea of the necessity to adhere to the discourse community rules and standards so as to produce a successful text with a high rate of acceptance among both writers and readers.

The genre approach advocates the explicit teaching of the different linguistic and textual features by initially analyzing model texts to be used as a reference when composing new texts. “teachers provide students with opportunities to develop their writing through analyzing ‘expert’ texts” (Hyland, 2003, p. 22). The genre approach to teach writing is of significant help for the inexperienced novice writers since it establishes a strong link between the communicative purpose and the features of text at different discourse levels (Johns, 1997) by presenting an explicit method

of teaching. Hyland describes the genre-based pedagogy as “explicit, systematic, needs-based, supportive, empowering, critical, and consciousness-raising” (Hyland, 2004, pp. 10-11). Accordingly, it is widely advised to adopt this pedagogy in foreign language classes.

### **1.5. The Teaching Learning Cycle (TLC)**

The Teaching Learning Cycle (TLC) is one of the widely used approaches to teach the written genres. The cycle is a form of macro scaffolding (Hammond, 2001). Through the interaction and assistance from experienced others (teachers and peers), learners can finally achieve their potential by completing the task alone (Vygotsky 1978). Therefore, the dependency of the students on the teachers will gradually decrease in a smooth way to finally enable the students to produce their own texts independently.

The TLC comprises a series of sequential steps which are systematized in five stages (Feez & Joyce 1998; Hyland 2004):

- (a) The Context building: experiencing and exploring the purpose, context and audience of the genre.
- (b) The Modelling: analyzing the genre to reveal structural patterns and linguistic features.
- (c) The Joint construction: It is a guided, teacher-supported practice of genre
- (d) The Independent writing: It is an independent writing monitored by the teacher;
- (e) Comparing: linking what is learned to other genres and contexts.

The TLC develops a collaborative activity involving both teachers and learners to finally produce a successful genre. “The teacher and the student develop text together and share the responsibility for performance until the student has the knowledge and skills to perform independently and with sole responsibility” (Feez & Joice, 1998, p. 27). The guided support of the teacher is indispensable and leads to a focused task completion.

## **2. Methodology**

A study was conducted during the academic year 2021/2022 in which ten high school teachers of English from three different institutions in the city of El-Oued in Algeria were interviewed face - to- face about the impact of conducting linguistic analysis of model texts on the teaching of letter writing.

### **2.1. Participants and Sampling**

The participants of this study are ten English language teachers. Seven female teachers and three male teachers. All of them are holding the position of full time teachers of English in three different high schools. They have a teaching experience that exceeds ten years. A purposive sampling was adopted since the present researcher has a prior knowledge with the participants. This purposive sampling enables us to obtain quick, focused and reliable responses and will not be considered as a sign of subjectivity.

### **2.2. Data Gathering Procedures**

The data gathering tool utilized in this study was a face- to face structured interview that comprises ten questions that focus on these three axes:

- The explicit teaching of the letter genre
- The importance of detecting and presenting the textual distinctive linguistic features to teach letter writing.
- The efficiency of utilizing the Teaching learning Cycle (TLC) in ensuring the scaffolding.

The data obtained from interviewing the participants were recorded then analyzed qualitatively to answer the study’s research questions.

## **3. Results and Discussion**

Results reveal that the participants consider the letter writing task as a motivating task for the students comparing it to other written genres’ tasks assigned in the Algerian English language high



school textbooks. This is derived from the fact that even the students with modest language resources can compose successful letters because of the restricted forms of the language found in letters. Results also show that all the participants opt for the explicit teaching of the writing skill in general and mainly for writing the letters because letters are much more structured than the other written genres. Hence, the Teaching Learning Cycle was considered as be the best option to explicitly present the subsequent steps of the letter writing to the students.

According to the participants, heterogeneous classes in the Algerian context hamper the implementation of the implicit teaching of writing because of the students' mixed abilities and their diverse learning strategies.

The students can detect the distinctive linguistic features of model texts by the guidance and the support of their teachers. Teachers draw the students' attention to the reoccurrence of certain language features. Statistical operations can be made to agree on the permanent features of the letters.

The participants stated that presenting textual features of all types such as the linguistic features, genre features and style features will make text production easier. They clarified that letter writing lessons are better understood when mainly the distinctive linguistic features of model texts are initially detected in a collaborative way with students.

They added that knowledge about formulaic expressions, choice of appropriate vocabulary, use of polite forms, different uses of modal auxiliaries and the different registers are prerequisites for better letter writing. Most participants are in favor of implementing the Feez Teaching Learning Cycle (TLC) while teaching letter writing. It comprises five stages: building the context, modeling and deconstructing the text, joint construction of the text, independent construction of the text and linking related texts. They said that presenting the linguistic features will be extensively made at the second stage which is the "Modeling and Deconstruction" phase. This phase will also enable learners to develop their lexico-grammatical choices adequately.

The participants argued that the TLC establishes a shared responsibility between teachers and learners when composing written genres. There exists a sort of a teacher-student collaboration that aims at reassuring the concerns and the fears of the students when engaging in the writing skill.

The participants see that teachers should maintain a balance between a complete guidance and students' independency when planning, designing and sequencing the letter writing steps. The balance is maintained through a smooth shift and gradation of the teacher's control.

#### **4. Pedagogical Implications and Recommendations**

The study ends up with recommendations to teachers to focus on giving priority to highlighting the linguistic qualities of model texts as a prior step to the different writing tasks. Teachers should reinforce the collaborative conducting of texts' linguistic analysis so as to facilitate the process of writing letters and other written genres.

#### **Conclusion**

The results obtained enabled us to answer the present research questions. The explicit teaching of writing including writing letters is adequate for young learners; especially the foreign language learners because it is a guided strategy that aims at developing the students' control of the target written genre. Additionally, it was clearly identified that the detection of the textual and the linguistic features of a model text contributes enormously in gaining competence in writing letters. These linguistic and textual features have a conventional status and they are shared among the members of the same discourse community. Hence, the students have to strictly incorporate those distinctive linguistic and textual features in their letter writing assignments.

### **Bibliographic references:**

1. BHATIA, Vijay K. (1993), *Analyzing genre: Language use in professional settings*. London: Longman
2. FEEZ, Susan & JOICE, Helen (1998), *Text-based syllabus design*. Sydney: NWS, AMES
3. HAMMOND, Jennifer (2001), « Scaffolding and language ». In: J. Hammond (Ed.), *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education* (pp. 15–30). Newtown, NSW: PETA
4. HYLAND, Ken (2004), *Genre and second language writing*. Ann Arbor: university of Michigan Press
5. SWALES, John (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research settings*. Cambridge: Cambridge University Press
6. VYGOTSKY, Lev Semyonovich (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard university Press

### **Appendix: The Teachers' Interview**

- 1- How can you evaluate the letter writing task comparing it to other written genres' tasks assigned in the Algerian English language high school textbooks?
- 2- Which approaches do you adopt to teach writing in general and to teach letter writing specifically?
- 3- How can your students detect the distinctive linguistic features of model texts?
- 4- Do you think that presenting textual features of all types such as the linguistic features, genre features and style features will make the text production easier? Why?
- 5- Do your students need some prerequisites for better letter writing? If yes, what are they?
- 6- What is the best approach to explicitly teach the letter genre?
- 7- Do you consider the letter writing as the students' sole responsibility?
- 8- How can the teacher-student collaboration produce a successful letter?
- 9- How can the procedure of detecting the textual distinctive linguistic features assist in teaching the writing of letters?
- 10- How can teachers maintain balance between the complete guidance and the students' independency when planning, designing and sequencing the letter writing steps?

## ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DU FLE PAR L'APPROCHE RÉFLEXIVE, NIVEAU UNIVERSITAIRE

CZU: 811.133.1^243:378.02

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7624011>

Viorica Moloșniuc

ORCID 0000-0003-0440-1656

Université d'État de Moldova

*In this article, we propose to examine the practice of the reflexive teaching grammar at the level B2 at the university, taking into account the aims of a course of grammar included in the initial training of teachers of French as a foreign language. In addition to its metacognitive value, the reflexivity on the grammatical system of the studied foreign language, acquired and/or developed during grammar courses, will allow young teachers of French as a foreign language to have more effective flexibility in the construction of their professional discourse and more motivating and rewarding attitudes towards their pupils.*

**Mots-clés:** *réflexivité, grammaire inductive, conceptualisation, contrastivité, démarche de découverte.*

**Key-words:** *reflexivity, inductive grammar, conceptualization, contrastivity, guided discovery.*

Les discussions visant l'approche réflexive dans l'enseignement des langues sont apparues en didactique des langues-cultures au cours du dernier siècle. La pratique de cette approche se remarque dans la méthodologie active, l'approche communicative, etc. Si pour la méthodologie active il s'agissait d'impliquer au maximum les élèves dans le processus enseignement-apprentissage en s'appuyant sur leur activité cognitive, l'approche communicative est venue avec une valeur ajoutée – exploitation de l'interaction des apprenants sur les éléments du système linguistique dégagés. En plus, dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle la didactique des langues a intégré les résultats des recherches en sciences cognitives. L'instauration du modèle socioconstructiviste en pédagogie, la centration sur l'apprenant ont favorisé le développement de la pensée didactique dans le sens de l'importance de la réflexivité dans l'étude des langues en général et de la grammaire en particulier : « ... trois points qui devraient permettre de redonner à l'apprenant une certaine centralité dans les activités grammaticales [...]: son besoin de comprendre, son parcours d'apprentissage et ses ressources linguistiques et métalinguistiques» (Beacco, 2018).

À l'étape actuelle, dans l'enseignement de la grammaire il n'existe de pas de **méthode** dominante, il s'agit plutôt d'un éclectisme: «À ce jour, en didactique, la méthodologie pour l'enseignement de la/les forme(s) en FLE est plutôt éclectique» (Damar, 2010, p.12). Conformément aux recommandations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, offrant une grande liberté dans le choix des méthodes d'enseignement des langues étrangères, les didacticiens parlent d'« un nouveau bloc terminologique «contrastif-comparatiste-réflexif» qui a vocation à refonder une réflexion didactique sur la grammaire» ce qui suppose « des activités réflexives/métalinguistiques relatives aux langues enseignées» ou connues (Beacco, 2010, p. 44).

Dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire la réflexivité suppose des activités réalisées par les apprenants: identification des formes/classes/catégories, explication du fonctionnement des mécanismes grammaticaux, classification, analyse contrastive, etc. « Cette méthodologie réflexive fondée sur le raisonnement grammatical plus que sur l'énoncé des règles, sur l'attention à la dialectique du système et des variations, participe d'une fonction éducative globale en interrogeant la relation entre contraintes et relativité. La réflexion et les exercices sur un couple

comme *grammaticalité/acceptabilité* ouvrent sur l'appréciation de sa propre parole et de celle des autres, élément de la sociabilité langagière » (Chiss, 2002, p.13). La réflexion sur le fonctionnement des mécanismes grammaticaux, l'argumentation du choix des formes grammaticales en fonction du sens que l'on veut produire ou du registre de langue compte tenu de la situation de communication (p. ex. : les cas de variation libre des modes indicatif/subjonctif après certains verbes, antécédents des pronoms relatifs, dans les phrases interrogatives, etc.), l'analyse contrastive roumain – français répondent à plusieurs objectifs des cours de grammaire à l'université : développement de la compétence grammaticale, des compétences métacognitives, communicatives et collaboratives, professionnelles spécifiques.

Si pour l'enseignement du français général ou sur objectifs spécifiques l'utilité de la réflexivité peut être discutée en fonction des facteurs de temps, de nombre d'heures, d'objectifs de la formation, de la formule des cours, etc., dans le cadre de la formation initiale des enseignants de FLE elle semble avoir acquis une place à part vu les finalités à atteindre par les étudiants au bout de leur parcours académique dont les cours de grammaire font partie : « Si la question de l'opportunité et de l'efficacité du savoir métalinguistique chez l'apprenant est toujours à discuter et à moduler, cette dimension est à la fois inévitable et stimulante dans la formation des enseignants » (Chiss, 1991, p. 11).

Au niveau universitaire, un cours magistral dans un grand groupe privilégie « une démarche de transmission frontale de connaissances » (Beacco, 2018), l'emploi des techniques susceptibles d'impliquer l'activité réflexive des étudiants (interventions, discussions, verbalisations) reste limité. Mais si les cours de grammaire se présentent sous forme de travaux pratiques dans les groupes peu nombreux, ils deviennent un cadre qui permet l'application d'une plus large variété de techniques actives et interactives, cette diversité étant capable d'assurer l'atteinte des finalités des formations professionnalisantes dans le domaine du FLE dont l'une des visées, c'est l'adéquation des étudiants par rapports à leurs activités spécifiques au métier d'enseignant.

L'enseignement de la grammaire par une approche réflexive dans les cours de grammaire universitaires peut contribuer à une acquisition plus solide des connaissances, à une flexibilité dans la construction du discours explicatif et au développement d'une capacité à adapter son discours professionnel tant au niveau de la classe qu'au niveau d'un élève / groupe d'élèves présentant un autre profil que la moyenne des apprenants. Les expériences de découverte vécues, plus ou moins réussies, pendant les cours universitaires : observation, analyse, verbalisation, formulation des hypothèses, discussion avec les collègues, explications formulées, etc. vont former les étudiants à cette démarche, ce qui facilitera la pratique de cette démarche dans leur activité professionnelle. Ils font avoir un exemple comportemental de guidage des apprenants dans la zone de développement proximal, celle qui permet d'atteindre de nouveaux résultats d'apprentissage en collaboration avec l'enseignant et les collègues.

L'approche réflexive dans les cours de grammaire offre une série d'activités possibles : observation et analyse des corpus, argumentation de l'emploi des formes grammaticales, explication des normes, associations des concepts, analyse contrastive, etc. qui peuvent être distribuées dans les différentes séquences/étapes/phases du cours.

La démarche de découverte ou la démarche active de découverte (Chartrand, 1995) peuvent trouver leur place parmi les techniques universitaire aux cours de grammaire. Dans l'enseignement de la grammaire une démarche par découverte peut se présenter sous la forme des séquences de grammaire inductive ou de conceptualisation.

La démarche inductive a suscité plusieurs discussions quant à son utilité ou son rendement (temps/effort – résultats) : « ... l'induction n'est en conséquence ni toujours possible, ni toujours économique... » (Chiss J.-L., 1991, p. 13). Son efficacité dépend du contexte d'enseignement constitué, entre autres, du profil des apprenants (niveau de compétence linguistique, style d'apprentissage, culture éducative, degré de conceptualisation en langue maternelle et/ou de scolarisation, etc.). Uniquement rapportées au cadre éducationnel, telles ou telles techniques peuvent être jugées comme pertinentes ou efficaces.

Le niveau des étudiants en première année à l'université présente un profil plus ou moins homogène ayant le niveau B1 en FLE assuré par la passation de l'examen de Baccalauréat et le même parcours de scolarisation en roumain (langue maternelle ou de scolarisation) ce qui permet de mettre en place des démarches de découverte et de conceptualisation : « ... opération qui consiste à réfléchir sur une forme langagière de manière à prendre conscience : de son sens (en langue) ou de sa signification (en discours) ; de l'ensemble auquel elle se rattache du point de vue sémantique et/ou morphologique [...] ; de la manière dont elle fonctionne du point de vue syntaxique... » (Puren, 2016, p. 9).

L'intérêt de la démarche inductive n'est pas le même dans le cas de différents contenus à enseigner. Un sujet présentant assez de cas particuliers (p.ex. : accord du participe passé des verbes au niveau B2, accord du verbe avec le sujet, autres normes d'emploi des formes non pas toujours explicables du point de vue logique), passé par les étapes d'une démarche inductive – observation d'un corpus (consigne possible d'identification des formes grammaticales), manipulation des exemples (consignes possibles de classification, d'organisation, d'analyse, de transformations, etc.), formalisation (consigne possible de formulation de la règle ou d'une explication) –, prendrait trop de temps par rapport aux objectifs à réaliser pendant un cours de grammaire de FLE. Ces objectifs visent non seulement la constitution d'une représentation mentale sur le fonctionnement du système grammatical français, mais aussi l'acquisition des formes grammaticales qui se réalise par quelques étapes dont la découverte du fonctionnement par les apprenants n'est que le début. L'application, l'entraînement, le réemploi étant tout aussi importants et nécessaires (Puren, 2016).

Par contre, certains contenus présentant une forme grammaticale (le passé antérieur, le futur antérieur, etc.), ses valeurs et ses emplois, pourraient être travaillés par une démarche inductive, laissant du temps aux autres étapes nécessaires pour l'acquisition d'une forme grammaticale.

La réflexivité peut être pratiquée pendant les séquences de **conceptualisation** qui « ... vise à [...] faire élucider les règles par l'apprenant lui-même » (Besse et Porquier, 1991, p. 113). Cette démarche, appelée aussi 'résolution de problème', se présente comme une démarche de découverte : analyse guidée d'un corpus contenant des propriétés hétérogènes, avec formulation des hypothèses, pour trouver un principe explicatif du fonctionnement d'un micro-système et sa formulation dans le métalangage des apprenants (Vigner, 2004, p. 125-126). Un corpus de propriétés hétérogènes, constitué de plusieurs formes grammaticales et/ou appartenant à des classes différentes, exprimant une notion ou un rapport logico-sémantique et présentant des régularités d'emploi dans la construction des phrases (par ex. : les moyens d'expression de but par l'infinitif / le subjonctif / un groupe nominal), pourrait être exploité par une démarche de conceptualisation. Un enseignant (ancien étudiant) formé à la démarche de découverte pourra la pratiquer plus à l'aise dans ses activités professionnelles en l'adaptant au profil de sa classe.

Pour certains contenus, la durée d'un cours universitaire de 90 minutes permet aux enseignants d'envisager des séquences d'induction, pour des aspects plus simples, et de déduction pour l'exposé des aspects plus complexes.

En suivant les recommandations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* qui présente la médiation comme une activité langagière, une réflexion sur le système grammatical du FLE, nécessaire à la formation des futurs enseignants, serait développée plus efficacement par l'intégration des activités contrastives (association, analyse contrastive, exercices de traduction, tâche de médiation roumain – français) dans le cours de grammaire surtout pour les unités de contenu présentant des dissimilitudes des deux systèmes de type romane (temps antérieurs et immédiats, emploi des modes, concordance des temps, etc.) : « L'activité de réflexion sur la langue qu'offre la perspective grammaticale, par exemple en créant des occasions de comparaison entre langue source et langue-cible, [...] permet à un ensemble d'activités de conceptualisation de se mettre en place » (Jeanneret, 2002, p.42).

Pour conclure, la démarche réflexive appliquée en adéquation avec le contexte universitaire présente une diversité d'activités qui pourrait impliquer et, en conséquence, motiver davantage les



apprenants pour assurer une meilleure réussite académique. Elle apporte de la valeur ajoutée aux cours de grammaire au niveau universitaire faisant partie de la formation initiale des enseignants de FLE.

### Références bibliographiques :

1. BEACCO, Jean-Claude (2018), « Les activités grammaticales : réflexivité, progressivité, contextualité ». In : *Francontraste* 3, t. 2, Mons : éd. du CIPA, p. 35-44. [en ligne] [https://www.academia.edu/35944867/Les\\_activités\\_grammaticales\\_réflexivité\\_progressivité\\_contextualité](https://www.academia.edu/35944867/Les_activités_grammaticales_réflexivité_progressivité_contextualité)
2. BEACCO, Jean-Claude (2010), « La « question de la grammaire » dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Nouveaux contextes, nouvelles perspectives ». In : *Enseigner les structures langagières en FLE*. Resp. O. Galatanu et alii. Bruxelles : Peter Lang
3. BESSE, Henri, PORQUIER, Rémy (1991), *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier
4. CHARTRAND, Suzane-G. (1995), « Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte ». In : *Québec français*, n° 99, 1995. [en ligne] <https://id.erudit.org/iderudit/44215ac>
5. CHISS, Jean-Louis (1991), « L'étude de la langue dans le cursus de formation des enseignants de français ». In : *La Lettre de la DFLM*, n° 8, pp. 11-15. [en ligne] [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1260-3910\\_1991\\_num\\_8\\_1\\_977](https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1991_num_8_1_977)
6. CHISS, Jean-Louis (2002), « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire ». In *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère* Volume 13 de Cahier / Institut de linguistique et des sciences du langage, Université de Lausanne Numéro 13 de Cahiers de l'ILSL
7. DAMAR, Marie-Ève (2010), « Préface ». In : *Enseigner les structures langagières en FLE*. Resp. O. Galatanu et alii. Bruxelles : Peter Lang
8. JEANNERET, Thérèse (2002), « Structures grammaticales et constructions préfabriquées, quelques enjeux didactiques ». In : *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère* Volume 13 de Cahier / Institut de linguistique et des sciences du langage, Université de Lausanne Numéro 13 de Cahiers de l'ILSL
9. PUREN, Christian (2016), *La procédure standard d'exercisation en langue* [en ligne] <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/>
10. VIGNER, Gérard (2004), *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette

## CONSIDÉRATIONS SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES NÉOLOGISMES DANS LA CLASSE DE FLE

CZU: 811.133.1`243`373.43:37.02

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7623855>

Lidia Moraru

ORCID 0000-0003-2092-430X

Université d'État de Moldova

*In the context of this presentation, we defend the idea that the lexicon is the most variable in the language and the neologisms are intended to serve a communicative purpose. This article addresses the following objectives: 1. Identify the two key concepts, those of neology and neologism, their typology; 2. Make an incursion into the field of lexicography which is fundamental in the work on neology.*

**Keywords:** neology, formal neology, semantic neology, borrowings, neologism, occasionalism.

**Mots clés :** néologie, néologie formelle, néologie sémantique, emprunts, néologisme, occasionnalisme.

La langue est un fait social. Il n'y a pas de société sans langue ni de langue sans société. Les changements qui apparaissent dans une société conditionnent et l'apparition des modifications au niveau lexical de la langue, orientées vers l'internationalisation et la modernisation du vocabulaire. Celui-ci en évoluant continuellement nécessite l'assimilation des termes adéquats et expressifs pour exprimer de nouveaux concepts ou de nouvelles réalités. Il y a des mots qui disparaissent, d'autres acquièrent des connotations spécifiques. Alors, pour pouvoir suivre l'évolution de la société, toute langue vivante intègre un composant néologique.

Plusieurs études ont abordé les problèmes relatifs à la néologie et aux néologismes. Citons, par exemple, en français celles de Marie-Françoise Mortureux (2006), Jean Pruvost et Jean-François Sablayrolles (2000a). On estime que c'est un sujet épineux et crucial. Cette question reste centrale en lexicologie, mais elle est également au cœur de nombreux autres domaines tels que la morphologie, la terminologie, la sociolinguistique. Les chercheurs constatent de même que si ce phénomène est incontournable dans toutes les langues vivantes, il est également délicat à circonscrire.

Dans le contexte de renouvellement des changements de perspective très intéressants se produisent : d'un côté, la didactique du FLE s'arroge les principes et les concepts de l'analyse du discours dans une approche globale; de l'autre côté, la didactique du FLE s'ouvre vers la communication.

Pour répondre à la question que pose le titre de cet article nous rappellerons, dans un premier temps, les deux concepts- clés, ceux de néologie et de néologisme, ramenés dans l'actualité lexicologique, de même le rapport entre néologisme et occasionnalisme, la typologie des néologismes. Nous ferons par la suite une incursion dans le domaine de la lexicographie qui est fondamental dans le travail sur la néologie.

Dans ce contexte nous allons citer les opinions de quelques linguistes traitant ce sujet. Ainsi dans la vision d'Aïno Niclas-Salminen (Niclas-Salminen, 1997, p.85) « la néologie est le processus de formation de nouvelles unités lexicales ».

Les linguistes Jean Pruvost et Jean-François Sablayrolles (Sablayrolles, 2000a) font aussi dans leurs ouvrages une réflexion didactique, clairvoyante et éclairante sur le concept de "néologie" qui, selon eux, est difficile à cerner. Ils affirment que la néologie reflète la progression de la langue autant que l'évolution de la société. Marie-Françoise Mortureux, en se prononçant sur le même sujet, considère que « la néologie est l'ensemble des processus qui déterminent la formation de nouveaux

mots, les néologismes » (Mortureux, 2006, p. 115). Les définitions citées mettent en évidence le fait que toute langue vivante intègre des mots nouveaux, faute desquels elle ne pourrait pas suivre l'évolution de la société. Et ces mots nouveaux ou sens nouveaux sont les **néologismes** (Manoli, 2018, p.33). A première vue on pourrait croire que le terme néologisme est tout à fait simple, qu'il est monosémantique : un mot nouveau ; un sens nouveau. Mais la plupart des linguistes (Guilbert, 1975 ; Rey, 1988 ; Depecker, 2001) considèrent que la notion de néologisme est vague, complexe et difficile à saisir.

Les ouvrages théoriques analysés contiennent aussi la question qui semble cruciale en néologie : depuis quand et jusqu'à quand une lexie constitue-t-elle un néologisme ? (nous adoptons, comme Sablayrolles, la lexie qui est de plusieurs types : simple, affixée, composée, prépositionnelle, complexe et phrastique). J.-Fr. Sablayrolles (2017) accompagne cette question par une autre, qui permet de rendre plus précise la réponse à la première : pour qui et par rapport à quoi une lexie est-elle nouvelle ? Les chercheurs partent du constat que l'on saisit un néologisme avec beaucoup de difficultés dans un dictionnaire de langue générale puisque là il cesse d'être un néologisme. On relève des difficultés telles que : la nature de l'unité lexicale, la notion de nouveauté dont le destin est imprévisible. On estime que « le sentiment néologique » que l'on a par rapport à une unité lexicale (Sablayrolles, 2000a) joue un rôle important dans la détection des néologismes. C'est en 1988 qu'Alain Rey soulignait déjà que le repérage d'un néologisme « dépend d'un jugement relatif et même subjectif, lié à sa définition même, qui repose non pas sur la nouveauté objective, mais sur un sentiment de nouveauté » (Rey, 1988, p. 282). Il est évident donc que le critère temporel est essentiel dans la détection des néologismes.

Toutefois les linguistes se posent la question: „...combien dure-t-elle la nouveauté, quand celle-ci cesse d'être; quand le néologisme devient un mot traditionnel, usuel, cliché, coutume linguistique, ancienneté ? Personne jusqu'à présent n'a réussi d'y trouver une réponse exhaustive, scientifiquement justifiée” (Manoli, 2018).

Un autre problème important pour la définition de la néologie c'est le rapport entre néologismes et occasionalismes. Plusieurs travaux s'interrogent sur le lien entre ces deux notions. Le linguiste Ion Manoli cite un grand nombre de synonymes, expressions synonymiques, pseudo-termes pour le terme néologisme stylistique : “*néologisme d'auteur, création individuelle, néologisme littéraire, mot rare, mot sauvage, création littéraire marginale, néologisme poétique néologisme contextuel, mot inventé, mots récents, mot -météore, égologisme, occasionalisme, hapax, etc.*” (Manoli, 2018, p. 39) On relève des cas où la création n'est un néologisme que pour son créateur, l'écrivain, le journaliste qui se soucient de frapper l'attention du lecteur, de produire un effet de surprise dans la communication. Cependant ces créations sont acceptées et vivent singulièrement seulement dans le contexte où elles apparaissent. Les chercheurs considèrent que la question, si le néologisme doit-il l'être pour l'ensemble de la communauté ou seulement pour celui qui l'utilise, demeure en suspens.

Les données relevées des sources étudiées certifient le fait que l'élaboration et la perception du néologisme ne relèvent pas de l'universalité. Les linguistes remarquent que les colloques internationaux sur le sujet ne sont pas légion. Chaque langue a son traitement de la néologie, chacune possède un arsenal diversifié de procédés morphologiques pour permettre la créativité lexicale. En même temps, le nombre et la diversité des typologies des néologismes montrent qu'aucun classement ne s'impose de soi, qu'il y a donc des systèmes d'analyse radicalement différents et incompatibles. Un des classements, considéré le plus courant, est celui proposé par M.-Fr. Mortureux qui relève trois types: 1. la néologie formelle (c'est créer un nouveau signe, c'est associer un nouveau signifié à un nouveau signifiant: *baladeur, Caméscope* (Mortureux, 2006, p.115); 2. la néologie sémantique (elle résulte d'une acception nouvelle pour un mot existant déjà; on crée une nouvelle association entre un signifiant existant et un sémème/*harpagon, créneau, chimère, casserole* (Mortueux, 2006, p.117); 3. les emprunts à un dialecte ou une langue étrangère/*bas-bleu, budget* (Mortueux, 2006, p.120).

Le linguiste I. Manoli estime aussi qu'il y a maintes classifications de néologismes, mais que chacune d'entre elles a ses raisons. Selon lui la classification la plus acceptée est celle où l'on distingue deux types : *la néologie dénominative et la néologie connotative* (Manoli, 2018, p.33). Dans le premier type sont inclus les néologismes-termes, inventés dans des laboratoires, centres scientifiques, instituts académiques et qui sont appelés *néologismes de langue*. Dans le second type on inclut les mots pour lesquels on crée de sens nouveaux. Le linguiste certifie que ce sont les emplois métaphoriques et figurés au stade du premier emploi (ex.: *Déconnecter* – v.tr. Fig. Séparer; *Frigidaire* n.m. emplois figurés ; Mettre quelque chose au frigidaire ; mettre en attente, de côté, délaisser pour un certain temps.) (Manoli, 2018, p.40). Suite aux explications et aux exemples analysés le linguiste Ion Manoli propose une définition du terme néologisme, *néologisme stylistique*: „ On appelle néologisme toute création traditionnelle d'après la forme et nouvelle d'après le contenu ou nouvelle d'après la forme et le contenu ayant toujours une valeur ou dénotative ou connotative. Le néologisme stylistique est toujours déterminé par le micro- ou macrocontexte”. En analysant ces deux types de néologie le linguiste constate que la délimitation entre la néologie dénominative et celle connotative n'est pas toujours aisée. Selon lui il arrive des situations lorsqu'un néologisme dénominatif ait une valeur expressive (Manoli, 2018, p.39).

M.-Fr. Mortureux (2006) considère que l'impulsion qui déclenche l'apparition d'un néologisme se situe dans la communication, quand les locuteurs ont le sentiment que le stock de mots dont ils disposent à un moment donné ne leur fournit pas le mot adéquat à leur temps. Donc, le néologisme est d'abord un fait de discours. Il va de soi que la première apparition d'un mot dans un livre ne correspond pas toujours à sa date de naissance. Il arrive que certains néologismes apparaissent, puis disparaissent pour réparaître plus tard dans des conditions plus favorables.

A. Niclas-Salminen affirme qu'au début de leur existence, les néologismes attirent généralement la critique. Les défenseurs de la langue les trouvent prétentieux, ridicules et parfois inutiles (Niclas-Salminen, 1997, p.89). Mais en réalité les néologismes sont les résultats nécessaires et les marques infaillibles de la vitalité forte et saine de la langue. Et le dur travail revient aux lexicographes qui sont souvent contraints de prendre position. De multiples facteurs interfèrent en effet dans la décision à prendre. Les linguistes J. Pruvost et J.-Fr. Sablayrolles (2004) rappellent que les pronostics sur la longévité et l'implantation d'un néologisme sont souvent pris en défaut par la période et l'idéologie, les attentes des lecteurs, les contraintes matérielles, la périodicité des rééditions, la dynamique incessante de la langue. Pour passer la porte d'entrée du dictionnaire, il faut avoir subi l'épreuve du temps : environ trois ans pour qu'un mot s'installe, estime-t-on chez Larousse. C. Girac-Marinier, directrice du département Dictionnaires et encyclopédies, explique : „*Nous n'intégrons pas un mot sans „attestation”, c'est-à-dire sans qu'il colle à notre époque et à un usage courant*”. J. Pécheur (2022), l'auteur de l'article „Dico 2023 : un récit en 150 nouveaux mots” constate que les nouvelles éditions du **Petit Larousse illustré** et du **Petit Robert** qui verront le jour en 2023 révèlent de 150 à 170 mots nouveaux venus de l'actualité ou de toute la francophonie. Cet auteur souligne que la sélection est très sévère et que ces 150 mots scrutés à la loupe par tous les médias racontent assez bien ce que nous sommes. On relève trois domaines principaux : *crise sanitaire, environnement numérique, évolutions sociétales*.

En parlant de la *crise sanitaire* les deux dictionnaires s'accordent sur le phénomène viral, et notamment les mots liés à la pandémie. J. Pécheur (2022) relate des détails sur l'usage masculin ou féminin du mot *Covid*. En dépit de la recommandation de l'Académie française pour l'usage au féminin, c'est le masculin qui a été plébiscité : on a donc le *Covid*. Et avec lui les termes savants : *Covid long, nasopharyngé* ; de même les mots qui caractérisent le champ sémantique de la mobilité (*aérosolisation, aéroporté, cas-contact*). On ajoute aussi les mots qui connaissent un sens nouveau par contamination sémantique : *épicentre, foyer, vague, traçage*.

Pour ce qui est de *l'environnement numérique*, on constate qu'il s'infiltré partout : au travail avec les pratiques de la visio, dans l'économie spécialisée avec la *biotech* et la *finitech* (services financiers), dans les médias avec l'apparition des *vlogueurs* (qui tiennent un blog en vidéo).

On note aussi que les deux dictionnaires restent d'abord le reflet des *changements sociétaux*. On relève le mot *wokisme* qui est défini comme „*idéologie d'inspiration woke, centrée sur les questions d'égalité, de justice et de défense des minorités, parfois perçue comme attentatoire à l'universalisme républicain*”. Les deux intègrent aussi les mots : *cyberharcèlement* et *grossophobie*. Mais il y a des mots qui ne sont pas intégrés par les deux dictionnaires : Par ex., le Petit Larousse illustré accueille *racisé*, et le Petit Robert – *transidentité* et *dysphorie*.

La gastronomie oblige aussi la nouvelle édition des deux dictionnaires à intégrer quelques mots, et notamment: *bao*- petite brioche asiatique, *chawarma* – kebab levantin et turc, *poké* – bol hawaïen, *halloumi* – fromage venu du Chypre.

Le même article nous informe que les deux dictionnaires font une part belle à la diversité régionale et francophone de la langue française. Ainsi du français régional (**Champagne**), on a retenu *s'entrucher*: „s'étouffer en avalant de travers”, *trisser* (**Lorraine**): „s'éclabousser”. De **Belgique** vient *goutinner*: „pleuvoir légèrement”; les expressions *avoir le* (ou un) *gros cou* – „une personne prétentieuse”, *danser sur sa tête* – „une fin de non-recevoir”; *mordre sa chique* – „manière de ravalier sa colère”. Du **Canada** vient *un tèteux* – „un flatteur”; une personne *vlimeuse* – „rusée et malicieuse”; *une gibelotte* – „un plat inconsistant et peu appétissant”. De **Suisse** ; *tout de bon* – „une formule de souhait” employée quand on quitte quelqu'un. En **Afrique subsaharienne**, *monter* signifie „commencer sa journée de travail” et *descendre* „la terminer”. Enfin en **Algérie**, on appelle *un café jetable* „un café à emporter”.

L'analyse réalisée nous a permis de confirmer l'idée que la néologie est immanente à la langue. La recherche en néologie formelle et sémantique a un intérêt incontestable, d'un côté, pour l'étude et la compréhension de l'évolution des langues, de l'autre côté, pour l'actualisation des dictionnaires et des bases de données.

Nous concluons aussi sur la remarque faite par les chercheurs qui ne cessent pas de rappeler que:

1. le néologisme est un phénomène naturel de la langue et de la communication;
2. le langage est toujours inscrit dans un processus langagier créatif, donc néologique.

Les raisons d'apparition des néologismes dans la langue sont multiples : le besoin de combler un trou lexical, de transcategoriser, de créer un mot fictif, de séduire ou provoquer, d'enrichir la langue, etc.

Il est évident que la néologisation s'intègre à un ensemble de réactions naturelles en fonction de l'âge, de l'expérience de la personne et de la communauté qui s'exprime.

### Références bibliographiques :

1. NICLAS-SALMINEN, Aïno (1997), *La lexicologie*. Paris: Armand Colin
2. DEPECKER, Loïc (2000), *L'invention de la langue. Le choix des mots nouveaux*. Paris: Armand Colin
3. GUILBERT, Louis (1975), *La créativité lexicale*. Paris: Larousse
4. LAROUSSE DE POCHE (2006). Paris: Larousse
5. MANOLI, Ion (2018), « Mots néologiques – mots oubliés, font-ils une antonymie ou un tandem ? » In: *Probleme de lingvistică romanică și comunicare interculturală*. Chisinau : CEP USM, 2018, pp. 33-44
6. MORTUREUX, Marie-Françoise (2006), *La lexicologie entre langue et discours*. Paris: Armand Colin
7. PECHEUR, Jacques (2022), « Dico 2023 : un récit en 150 nouveaux mots ». In : *Le Français dans le monde*, N.442 septembre-octobre 2022
8. PRUVOST, Jean et SABLAYROLLES, Jean-François (2003), *Les néologismes*. Paris: PUF



9. REY, Alain (1988), *Le lexique : images et modèles. Du dictionnaire à la lexicologie*. Paris: Armand Colin
10. SABLAYROLLES, Jean-François (2000a), *La néologie en français contemporain. Examen du concept et analyse de productions néologiques récentes*. Paris: Honoré Champion
11. SABLAYROLLES, Jean-François (2006b), « Nomination, dénomination et néologie ; intersection et différences symétriques ». In: *Neologica*, N.1 p. 33-50
12. SABLAYROLLES, Jean-François (2017), *Les néologismes. Créer des mots nouveaux aujourd'hui*. Paris: Garnier

## DER TEXT ALS BOTSCHAFT DES AUTORS UND ZEUGNIS SEINER ENTSTEHUNGSZEIT

CZU: [801.73 + 81`42]:37.02

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7623989>

Tatiana Babin-Rusu

ORCID 0000-0002-6127-430X

Staatliche Universität Moldawien

*Text description, analysis and interpretation can be distinguished as working and presentation forms in the context of a methodological interpretation. These three ways of understanding the literary work are closely related, and it is not intended to prescribe a pure separation of the terms or the ways of working inherent in them. Nevertheless, it is useful to be aware of the different approaches one may encounter in the process text interpretation. The text description records observations as they can be made in the reading process guided by the practical and theoretical experience. The text analysis aims at explaining the structure of the text. Interpretation aims at the unity of textual understanding, the process of comprehension, and methodological reflection. It includes the historical and aesthetic evaluation of the interpreted work.*

**Keywords:** message, text description, analysis, interpretation, comprehension, reflection, evaluation.

**Schlüsselwörter:** Botschaft, Textbeschreibung, Textanalyse, Interpretation, Textverständnis, Reflexion, Wertung.

### 1. Definitionen und Erklärungen

Interpretation des Textes ist in den letzten Jahren wieder in den Mittelpunkt literaturwissenschaftlicher Reflexion gerückt. Nicht nur zahlreiche Schriftsteller, auch Literaturwissenschaftler machen sich systematisch Gedanken über den Gebrauchswert der Literatur, über die Bedeutung von Lesen und Schreiben für das gesellschaftliche Leben überhaupt, für die individuelle Entwicklung der einzelnen Menschen.

Der Ausdruck *Text* stammt aus der römischen Antike (*textus* oder *textum*) und als Gegenstand wurde der Text in verschiedenen Epochen und sprachwissenschaftlichen Teildisziplinen als materiales, verbales, semiotisches, syntaktisches, semantisches, pragmatisches, kommunikatives, situatives, soziales, kognitives Phänomen betrachtet. Eine aus zahlreichen Textdefinitionen, die wichtig für hermeneutische Interpretation ist, wäre folgende: *eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert* (Brinker 1997, 17). Das *Lesen* der Texte ist eine sinngebende Tätigkeit, also das *Lesen literarischer Werke* wäre *eine spezifische Form der Aneignung der Realität, der Welt und des Selbst, auf dem Wege der ästhetischen Erfahrung* (Schutte 1997, 5). Es ist eine Eigenart der Lektüre, dass sie sich zwar in einsamer Versenkung – oder ekstatischer Zerstreung – in der Welt des Gelesenen des fremden Lebens zu bemächtigen sucht, dass sie aber – einmal zurückgekehrt in die Wirklichkeit außerhalb der Bücher – zur Kritik wird. *Interpretation* ist *eine Inszenierung der eigenen Leseerfahrung* oder *darstellende Vermittlung eines praktischen Interesses am Werk mit den in der Analyse gewonnenen Erkenntnissen*. Interpretation entfaltet und vermittelt auf diese Weise das im literarischen Werk vergegenständliche Sinnpotential in praktischer Absicht. Sie ist Definition des

Textes und gleichzeitig eine Selbstdefinition des Interpretierenden (Babilas 1961, 45), indem sie die Übereinstimmung und die Distanz von Text und Leser wechselseitig auslegt.

## 2. Redeverstehen und Handlungsverstehen

Bei der Arbeit mit Texten stellen wir uns die Fragen *Wovon reden die Texte? Wer schreibt sie? Warum?* die, das in der Lektüre wirksame Interesse als eines am Mitteilungsgehalt der Werke artikulieren, aber auch an den Akten des Mitteilens selbst. Dies sind zwei Fragerichtungen, welche in der pragmatischen Texttheorie als Redeverstehen und Handlungsverstehen unterschieden werden und die, in ihrer Differenz und Bezogenheit aufeinander, für die Interpretation literarischer Werke von Bedeutung sind (Stierle 1975a, 16).

In der pragmatischen Texttheorie bedeutet das Redeverstehen - *Wovon reden die Texte* – zielt dabei auf semantische und syntaktische Zusammenhänge der sprachlichen Äußerung selbst einschließlich ihrer semiotischen Vorgaben; es geht auf die *Textbedeutung*. Handlungsverstehen - *Wer schreibt sie? Warum?* – zielt über den Inhalt der Äußerung hinaus auf ihre Ursache und ihr Ziel, fragt also nach dem *Textsinn* oder nach der Funktion, welche der Text in seinem Entstehungszusammenhang und in seinem jeweiligen Rezeptionszusammenhang hat. Der Sinn einer Äußerung ist, im Unterschied zur Bedeutung, nur ein Sinn für jemanden, d.h. im Hinblick auf den Horizont des Autors oder eines realen Lesers zu ermitteln. Der Zusammenhang des Fragens nach Bedeutung und Sinn ist sowohl im spontanen Verstehen als auch in der Interpretation eines Textes stets gewahrt. Die oben erwähnten Fragen konkretisierend fragen wir: *Was sagt der Autor eigentlich, von welchem Sachverhalten ist, aus welcher Perspektive und in welcher spezifischen Form die Rede? An wen ist die Äußerung gerichtet; zu welchem Ende wird gesprochen?* Operationalisieren lässt sich das in den Fragerichtungen *Gegenstand, Verfahren, Wirkungsabsicht*. Damit sind im Einzelnen gemeint:

- ✓ der vom Autor angeeignete Ausschnitt der Wirklichkeit, beschreibbar als Sachverhalt, Erlebnis, Ereignis, Problem;
- ✓ die besondere Weise der Aneignung und Mitteilung des Gegenstands, beschreibbar als Darstellungs-, Deutungs- und Wertungsmuster des Textes;
- ✓ die im Text erkennbaren Wirkungsabsichten, bezogen auf einen Adressaten und beschreibbar als Appell, Parteinahme, Tendenz.

Diese drei Dimensionen des Textes bilden in ihrem Zusammenhang die *Textstrategie*. Es ist dies die sinnvolle, sprachlich-künstlerische Organisation der Mitteilung im Hinblick auf einen sozialen Handlungszweck, der mit linguistischen Kategorien nicht mehr erfaßt werden kann. „Der Text als translinguistische Einheit konstituiert sich als Einheit einer Sprachhandlung.“ (Stierle, ebd., 8). Das bedeutet, ohne den Bezug auf ein textproduzierendes Subjekt, das schreibend Zwecke verfolgt kann der Text ebensowenig verstanden werden wie ohne den Bezug auf einen Rezipienten, der hörend bzw. lesend Wirkungsabsichten realisiert. Die dritte der oben genannten Dimensionen umfaßt die beiden anderen, die Textstrategie ist nur als Rede und Handlung zugleich verstehbar und erklärbar. Dabei ist das Verstehen des Textes als Handlung fundiert im Verstehen des Textes als Rede (ebd., 16).

## 3. Arbeits- und Darstellungsformen einer methodischen Interpretation

Als Arbeits- und Darstellungsformen im Zusammenhang einer methodischen Interpretation lassen sich *Textbeschreibung, Textanalyse und Interpretation* unterscheiden. Diese drei Möglichkeiten, sich über das literarische Werk zu verständigen, hängen eng miteinander zusammen und es ist nicht daran gedacht, eine reinliche Trennung der Begriffe oder der in ihnen bezeichneten Arbeitsweisen vorzuschreiben. Trotzdem halten wir es für sinnvoll, sich der unterschiedlichen Haltungen bewusst zu sein, mit denen man im Prozess der Textauslegung zu tun bekommen kann.

Die Charakteristiken der *Textbeschreibung* wären folgende:

- ✓ Hält Beobachtungen fest, wie sie sich in einer von praktischer und theoretischer Erfahrung geleiteten Lektüre machen lassen;

- ✓ Arbeitet mit Begriffen der Alltagssprache;
  - ✓ Fasst das Gelesene in eigene Worte;
  - ✓ Sucht nach grundlegenden Fragerichtungen Darstellung, Deutung, Wertung zu systematisieren;
  - ✓ Ausgangspunkt – Gesamteindruck des Textes, Paraphrase der Geschichte;
  - ✓ Charakterisiert die Haltung des Autors/Erzählers;
  - ✓ Schließt eine erste Hypothese über die Autorintention, eine Äußerung über die spezifische Wirksamkeit des Textes ein.
  - ✓ Klärt die unverständlichen Ausdrücke oder sprachliche Formen auf.
- Charakteristiken der *Textanalyse* sind:
- ✓ Richtet sich auf die Erklärung der Textstruktur;
  - ✓ Fragt nach Bedingungsverhältnissen zwischen Entstehungssituation, Texteigenschaften, potentieller Wirkung;
  - ✓ Erläutert Texteigenschaften und Textbedeutung durch den Bezug auf die dem Text zugrundeliegenden Schemata und Kodes;
  - ✓ Besteht in einer den Text und seine Kontexte zergliedernden Tätigkeit;
  - ✓ Bedient sich zur exakten Erfassung der Texteigenschaften;
  - ✓ Bedient sich zur kontrollierten Verständigung der linguistischen und literaturwissenschaftlichen Kategorien und Verfahren.
- Charakteristiken der *Interpretation* wären:
- ✓ Die Interpretation geht von der in der Textbeschreibung entfalteten Evidenz der ästhetischen und intellektuellen Erfahrung über die exakte Analyse zur Frage nach dem Sinn des Ausgelegten für den aktuellen Handlungszusammenhang der wissenschaftlichen Arbeit;
  - ✓ Sie zielt auf die Darstellung der Einheit von Textverständnis, Verstehensvorgang und methodischer Reflexion;
  - ✓ Sie schließt die historische und ästhetische Wertung des interpretierten Werks ein.

Der Arbeitsprozess methodischer Interpretation besteht nicht in einem schematischen Nachvollzug der im folgenden dargestellten Untersuchungsschritte, sondern wird sich vom Gegenstand wie vom eigenen Erkenntnisinteresse leiten lassen.

In der *Lese-Erfahrung* äußert sich das erste Verständnis des Textes, geprägt durch inhaltliches Interesse, Auffälligkeiten der Darstellungsweise, bestimmte Aspekte der Wirksamkeit. *Das erste Verständnis des Textes* enthält Missverständnis und Unverständnis: der Leser glaubt, eine fremde Sprache bzw. Erfahrung zu verstehen und versteht in Wirklichkeit die eigene. Der Interpretierende lernt das eigene Kontextverständnis von dem des Autors zu unterscheiden. Man spricht über *das zweite Verständnis des Textes*. Dies zielt auf Subjektivität und Hypothesenbildung, Vermutung über den Sinn des Textes.

*Die Lesart* ist eine entfaltete und damit im Ansatz auch schon gedeutete, mündlich oder schriftlich fixierte Lese-Erfahrung, die das vorgängige Wissen und die Einstellungen und damit das kritische Urteil artikuliert. Sie enthält auch Äußerungen über Bedeutsamkeit des Werkes für den Leser, relevante Probleme, Erörterung und Wertung der aktuellen Bedeutung des Werks. Dieses zweite Verständnis des Textes zielt auf Subjektivität und Hypothesenbildung. Daraus kann sich schon eine Perspektivierung des zweiten Arbeitsprozesses ergeben, etwa in der Formulierung eines Untersuchungsprogramms, das von bestimmten Beobachtungen, im Text relevanten Problemen oder durch ihn aktualisierten eigenen Erfahrungen ausgehen kann. Zwar ist grundsätzlich eine historische Funktionsbestimmung und eine Erörterung und Wertung der aktuellen Bedeutung des Werks das Ziel der methodischen Interpretation.

*Die Analyse* dient der Überprüfung, Modifizierung oder Falsifizierung der Lesart bzw. der Auslegungshypothese. Sie rekonstruiert den Text aus seiner Entstehung und erklärt die Wirkung des Textes aus seiner Struktur. Reflektiert werden subjektive Voraussetzungen des Sinnverstehens;

expliziert werden Bedingungen, Normen, Systeme, in denen der Text verstanden werden kann. Wichtig sind historische (Genesis des Werks) und soziale Determinanten der Textproduktion und Rezeption des Werks. Die Analyse fragt dabei – in produktionsästhetischer Perspektive – nach dem Autorhorizont und – in rezeptionsästhetischer Perspektive – nach dem Leserhorizont. Untersucht werden auch die Beziehung zwischen Autor, Werk und zeitgenössischen Lesern. Die Analyse fragt auch nach dem Verhältnis von Textstruktur und aktueller Sinnkonstitution im Kontext unserer Gegenwart. (Schutte 1997, 30-31).

**Zusammenfassend** kann man sagen, dass literaturwissenschaftliche Interpretation auf Vermittlung des analytisch objektivierten Textverständnisses mit der Lebenspraxis des Interpreten und seiner Adressaten zielt. Sie besteht in einer Horizontvermittlung durch die Verbindung der historischen und aktuellen Textbedeutung mit den Interessen und den Bedürfnissen des Lesers. Sie ist Textproduktion für einen Adressaten, dem sie eine Veränderung der Rezeptionshaltung und der Haltung gegenüber der Wirklichkeit im Werk zumutet. Sie findet intersubjektive Zustimmung und greift in den Prozess der gesellschaftlichen Umverteilung individueller Erfahrung ein.

### **Quellenverzeichnis:**

1. BABILAS, Wolfgang (1961), *Tradition und Interpretation. Gedanken zur philosophischen Methode*. München: Hueber Verlag
2. BRINKER, Klasu (2005), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: E. Schmidt Verlag
3. SCHUTTE, Jürgen (1997), *Einführung in die Literaturinterpretation*. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler
4. STIERLE, Karlheinz (1975), *Text als Handlung. Perspektiven einer systematischen Literaturwissenschaft*. München: Fink Verlag



## SPRECHANGST ALS EIN TYPISCHES PROBLEM IM DAF-UNTERRICHT

CZU:[811.112.2`243:37.015.3]:303.4 DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7623974](https://doi.org/10.5281/ZENODO.7623974)

Svetlana Corcevschi

ORCID 0000-0001-6807-1946

Staatliche Universität Moldawien

*A language barrier is the difficulty of expressing one's own thoughts or the difficulty of understanding a foreign language due to fear or shame. When learning a foreign language, especially German, students often have such a problem as the inability to speak and express themselves clearly in the language they are learning. Students can study grammar, vocabulary, translate texts, write letters, watch films, listen to music and understand the content for a long time, but they are unable to formulate an idea and convey it verbally. Therefore, it is the main task of the teacher to examine the reasons and identify ways of overcoming the language barrier in students. It is well known that the most effective way to remove the language barrier is the communicative approach in learning German, which allows taking into account the personal features of students; giving maximum practice of all language skills and speech skills; setting situations close to reality; influencing the emotional world of students; provoking and encouraging them to communicate.*

**Keywords:** Language barrier, factors of speech impediments, German class, communicative approach.

**Schlüsselwörter:** Sprechangst, sprechhemmende Faktoren, DaF- Unterricht, kommunikative Kompetenz.

### Einführung

Die Fertigkeit Sprechen in einer Fremdsprache ist ein komplexer Prozess, die neben dem Hören, Lesen und Schreiben zu den vier Grundfertigkeiten des Spracherwerbs gehört und zu einer der komplexesten Fertigkeiten zählt. Das Sprechen wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst, die sowohl sprachlich als auch außersprachlich festgelegt sind. Die Fertigkeit Sprechen trägt eine Menge von Funktionen, aber eine der wichtigsten Funktionen des Sprechens ist die Informationsübertragung oder einfach gesagt das Informieren.

Das Sprechen setzt in gewisser Weise das Hören voraus, da ohne das Verständnis des Gehörten kein Dialog und somit kein Gespräch entstehen kann. Das Hauptziel der Fertigkeit Sprechen besteht darin, dass die Studierenden am Gespräch teilnehmen und spontan sprechen können.

Die mündliche Kommunikation an sich ist ein Thema, das lange Zeit außer Acht gelassen wurde und im Laufe der Jahre auf unterschiedlichste Arten beleuchtet wurde. Allerdings wurde bei diesen Untersuchungen oft auf die Methoden und selten auf die Probleme beim Erwerb dieser Fähigkeit eingegangen. Aber es gibt auch weitere Aspekte die nicht vernachlässigt werden sollten. Einer davon ist beispielweise die Sprechangst.

Die Sprechangst wird als ein typisches Phänomen im Fremdsprachenunterricht betrachtet. Der Grund für die Entstehung der Sprechangst im Fremdsprachenunterricht könnte in verschiedenen Faktoren liegen. Das Fremdsprachenlernen wird durch die Wechselwirkung von Kognition und Emotion intensiv beeinflusst. Fremdsprachliche Angst kann als generelles Persönlichkeitsmerkmal und als situationsspezifische Erscheinung im menschlichen Verhalten auftreten (Nerlicki, 2007, S. 229). Die Sprechangst als individuelle Eigenschaft eines Sprechers beschreibt situationsübergreifende Sprechängste. Die situative Angst als Zustand bezeichnet die Angst, die in einer spezifischen Situation stark empfunden wird. Diese Art der Angst ist mit dem Fremdsprachenlernen verbunden,

weil sie bei den Studierenden erfahrungsgemäß immer in bestimmten Situationen auftritt (Beushausen, 2009, S. 11).

Das geringe Selbstvertrauen oder das Misstrauen gegenüber eigenem Sprachniveau führt zur geringen Kompetenzeinschätzung und führt dazu, sich nicht gern in der Fremdsprache zu äußern. Man unterscheidet drei wichtige Komponente der Sprechangst: Kommunikationsangst, Prüfungsangst und Angst vor negativer Bewertung. Die Kommunikationsangst ist eine Art der Schüchternheit. Man kann sie bei den Studenten beobachten, die schüchtern sind und eine Kommunikation mit anderen Studierenden vermeiden. Es fällt ihnen schwer ein Gespräch vor einer Gruppe zu führen, und sie bevorzugen daher, eher den anderen zuzuhören, als selbst zu sprechen. Bei der Prüfungsangst kann man eine gewisse Nervosität merken. Die Studierenden haben Angst eine Prüfung nicht zu bestehen, haben Hemmungen sich zu äußern. Man denkt zu viel nach und das kann zu einem gestressten Zustand führen. Die Angst vor negativer Bewertung, Beurteilung oder Kritik der Lehrperson und der Mitstudierenden ist der Prüfungsangst ähnlich. Die Studierenden haben Angst davor, dass sie Fehler machen, kritisiert und dass sie von den anderen ausgelacht und negativ eingeschätzt werden könnten.

Auf der kognitiven Ebene äußert sich die Sprechangst als Beunruhigung und Besorgnis, es kann zu Black-out oder Vergesslichkeit, Konzentrationsschwierigkeiten und selbstkritischen Gedanken kommen. Auf der körperlichen Ebene können Schweißausbrüche, erhöhte Herzfrequenz, Erröten, verstärkte Atmung, Mundtrockenheit, feuchte Hände, weiche Knie und Zittern auftreten (Essau, 2014). Angst kann demzufolge sowohl Körper-, Verstandes- als auch Verhaltensfunktionen negativ beeinflussen.

Laut der Forschungsergebnisse beeinträchtigt Sprechangst in höherem Maße die lernschwachen als die leistungsstarken Studierenden, Anfänger als Fortgeschrittene, die das Angstgefühl kontrollieren können.

Viele Studierende fühlen sich ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen unsicher und empfinden Unsicherheit, wenn sie die Fragen der Lehrperson beantworten müssen. Sie befürchten Fehler zu begehen und dadurch nicht nur Missverständnisse zu bewirken, sondern auch von anderen negativ bewertet zu werden. Hinter der Sprechangst steckt die Angst zu versagen und unzulänglich zu sein.

Die Sprechangst ist in den letzten Jahren zu den größten Problemen im Fremdsprachenunterricht geworden. Zahlreiche Studien versuchen die Gründe der Angst vor dem Sprechen in einer Fremdsprache aufzudecken und ihren negativen Einfluss auf das Lernen herauszufinden.

### **Ziel der Untersuchung**

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die theoretischen Grundlagen der Sprechangst im DaF-Unterricht an der Universität zu thematisieren sowie aufgrund der schriftlichen Befragung die Ansichten der Studenten der Staatlichen Universität Chișinău der Republik Moldau der philologischen Fakultät zu diesem Thema zu ermitteln. An der schriftlichen Befragung haben 18 Studierende des 3.Studiejahrs und des 4.Studienjahrs teilgenommen, die Deutsch als Hauptfach und Nebenfach studieren. Diese Untersuchung wurde durchgeführt, um festzustellen, welche hemmenden Faktoren der Sprachanwendung aufgrund der Sprechangst die Studierenden haben, und wie sie ihrer Ansicht nach überwinden könnten. Der Fragebogen bestand aus 11 geschlossenen und offenen Fragen, die die wichtigen Kategorien umfassen: Angst vor dem Sprechen im Deutschunterricht, Angst vor dem Lehrer oder Mitstudierenden, und wie man diese Angst oder Hemmungen abbauen kann. Mit Hilfe des Fragebogens wurden verschiedene Faktoren herausgefunden, die den Lernprozess negativ beeinflussen.

### Ergebnisse der Untersuchung

Ängstlichkeit oder Hemmungen beim Gebrauch der Fremdsprache können den Lernprozess negativ beeinflussen und sind insbesondere im Hinblick auf die mündliche Kompetenz ein Problem. Die Befragung zeigt, welche Ängste und Hemmungen die Studierenden im Deutschunterricht haben.

Wie die Abbildung 1 zeigt, ist die größte Hemmungsquote bei den Studierenden der Vokabelmangel (77%), die Studenten haben Angst Deutsch zu sprechen, weil ihr Wortschatz unzureichend ist. Bei vielen Studierenden steht die Angst vor den grammatikalischen Fehlern (44%) auch im Vordergrund. Die Studenten haben Angst etwas Falsches zu sagen, dumm oder lächerlich zu erscheinen. 38% der Studierenden geben an, dass sie Angst vor Kritik haben. Weniger als Viertel (22%) gibt an, dass sie Angst und Panik haben, wenn sie denken, dass sie nicht fähig sind, auf die Fragen der Lehrer zu antworten, und sie kriegen Angst vor Zittern und Erröten.

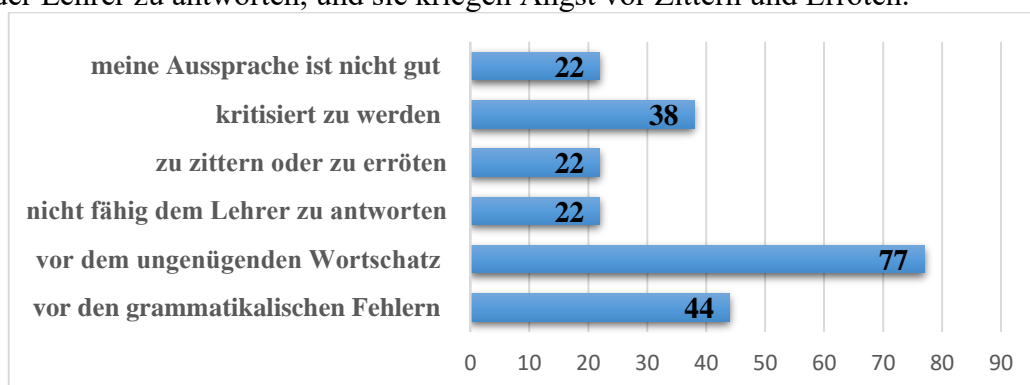


Abbildung 1 **Wovor haben Sie Angst oder Hemmung im Deutschunterricht?** (Mehrfache Antwort möglich)

Die Angst vor der spontanen Rede kann besonders in bestimmten oder außergewöhnlichen Situationen auftreten, in denen der Studierende spontan sprechen soll.

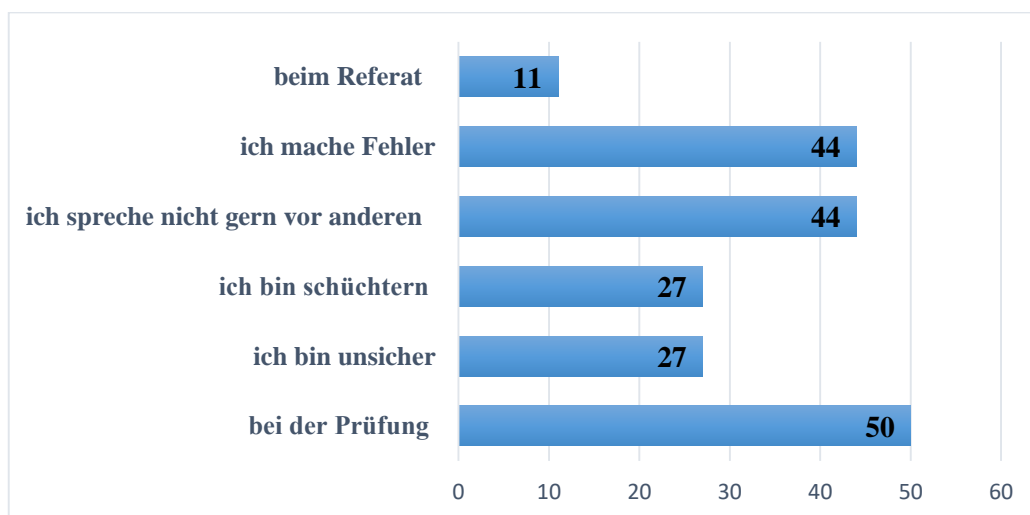


Abbildung 2 **Ich habe nur in bestimmten Situationen Hemmungen (Angst), auf Deutsch zu sprechen** (Mehrfache Antwort möglich)

Aus der Abbildung 2 geht hervor, dass die Hälfte der Studenten (50%) Angst auf Deutsch zu sprechen, bei der Prüfung hat. Weniger als Hälfte der Probanden (44%) zeigte, dass sie ungern vor anderen auftreten, weil sie Angst haben, Fehler (44%) zu machen. Viele Studenten (27%) gaben an, dass sie aufgrund ihrer Schüchternheit und Unsicherheit Schwierigkeiten beim Sprechen haben.

Die Abbildung 3 zeigt ganz deutlich, was die Studierenden stört, im Unterricht Deutsch zu sprechen.

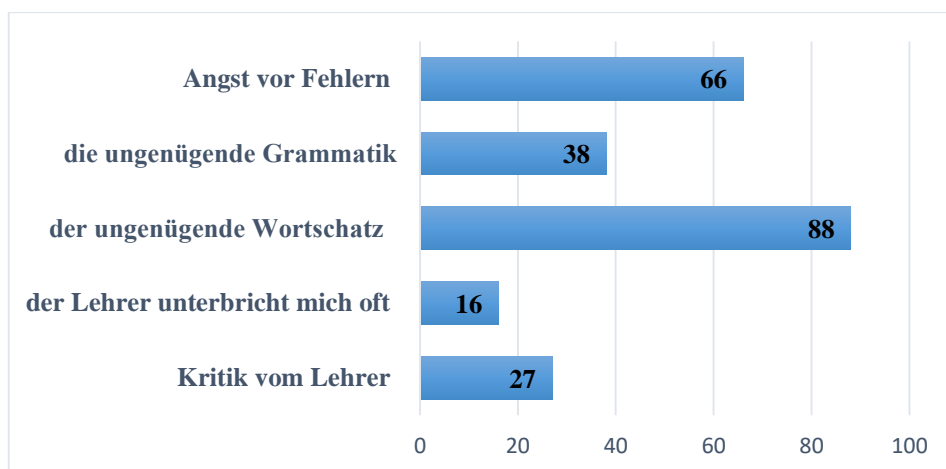


Abbildung 3 Was stört mich Deutsch (Englisch) zu sprechen?

Die Abbildung 3 deutet darauf, dass der Vokabelmangel im Vordergrund (88%) steht. Der Wortschatz ist enorm wichtig für das Sprechen sowie für die Entfaltung aller Fertigkeiten, denn ohne Wortschatz kann keine Kommunikation stattfinden, und das haben die Studenten gerade bemerkt. Angst vor Fehlern (66%) lähmt die Studierenden sowie wegen der Grammatik haben viele Studierenden (38%) Sprech angst, weil sie glauben, dass ihre Grammatikkenntnisse sehr niedrig sind. Die Kritik vom Lehrer (27%) und die häufige Unterbrechung von ihm (16%) beeinflussen auch negativ die Sprachanwendung im DaF Unterricht.

Eine bedeutende Rolle spielt der Lehrer im DaF-Unterricht, der als Vertrauensperson und Gesprächspartner auftritt. Sein Ziel ist es, eine positive Atmosphäre im Unterricht zu gestalten, um Stress und Angst im Unterricht abzubauen. Eine der wichtigsten methodischen Aufgaben des Lehrers ist es, eine positive emotionale Einstellung zur Arbeit zu schaffen. Die Anwendung der modernen Methoden und Techniken im DaF-Unterricht tragen zur Selbstverwirklichung der Persönlichkeit, zur Entwicklung des kognitiven Interesses, zur Aktivierung kreativer Potenziale bei.

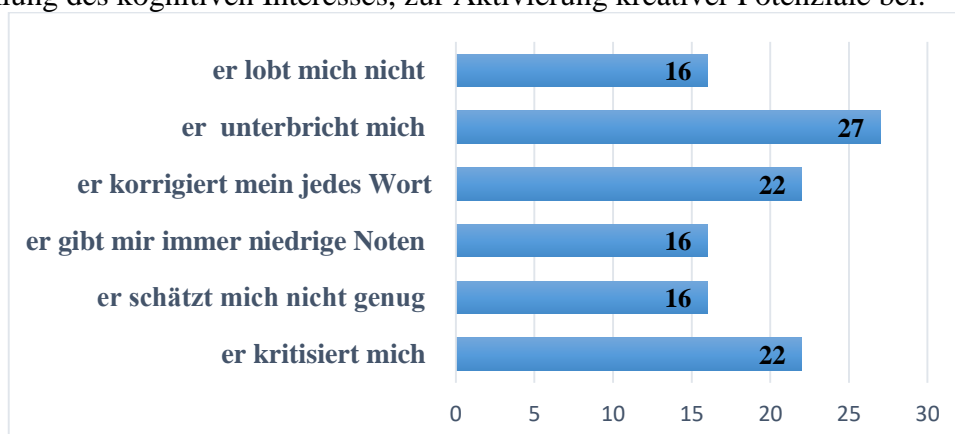


Abbildung 4 Ich habe Angst vor meinem Lehrer (Mehrfache Antwort möglich)

Die Abbildung 4 gewährt Einblick, wie der Lehrer negativ die Sprachanwendung seiner Studenten im DaF Unterricht beeinflussen kann. Das Unterbrechen (27%), die Kritik (22%), die ständige Korrektur (22%) stören die Studierenden spontan und frei Deutsch zu reden. Auch niedrige Bewertung (16%) und keine Anerkennung (16%) von der Seite des Lehrers wurden als negative Faktoren genannt, die ihrer Sprachanwendung im DaF im Wege sind.

Auf die Frage, wann die Studierenden mehr Angst am Anfang ihres Studiums oder später hatten, gab es folgende Antworten:

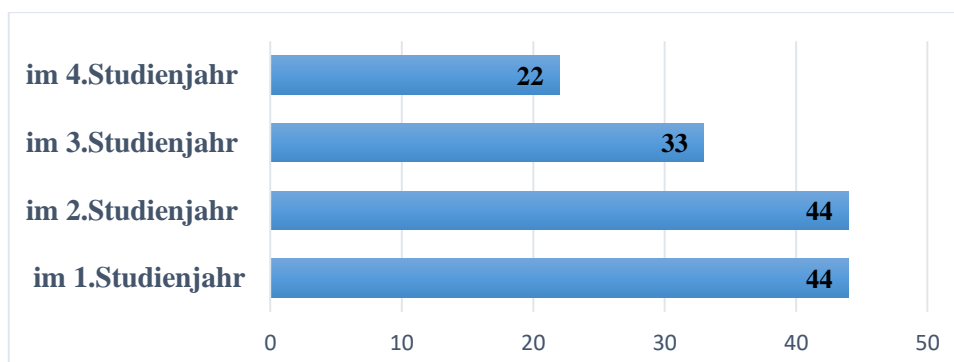


Abbildung 5 Wann haben Sie Angst zum Sprechen?

Die Abbildung 5 zeigt an, dass die Mehrheit der befragten Studenten (88%) im ersten und im zweiten Studienjahr Angst vor Sprechen hatte. Im 3.Studienjahr (33%) und im 4.Studienjahr (22%) werden die Angaben niedriger. Die Studenten erklären das, dass sie am Anfang wenige Sprachkenntnisse hatten, sich unsicher fühlten, Angst vor grammatischen Fehlern hatten und an Wortschatzmangel litten. Einige Studenten gaben an, dass sie auch unangenehme Kritik und Kommentare von der Seite des Lehrers stark störten. Im 3. und im 4.Studienjahr hatten die Studenten schon mehr Spracherfahrung, nehmen aktiv an verschiedenen Sprachprojekten teil, einige begannen schon Deutsch in der Schule zu unterrichten, manche verbrachten ein Semester im Ausland in einem deutschsprachigen Land, fühlen sich jetzt sicherer, haben einen reichen Wortschatz.

Mit Hilfe der Befragung der Studenten der Staatlichen Universität Chișinău der Republik Moldau wurde festgestellt, dass die Sprechangst sowohl auf den Lernprozess als auch auf die Sprachanwendung im DaF Unterricht eine negative Auswirkung hat. Um das Sprechen im DaF-Unterricht zu fördern, muss man daran ganz aktiv arbeiten, um Hemmung und Angst beim Sprechen bei den Studenten in der deutschen Sprache zu überwinden. Die Studenten wurden auch befragt, wie man diese Angst beim Sprechen ihrer Ansicht nach abbauen könnte.

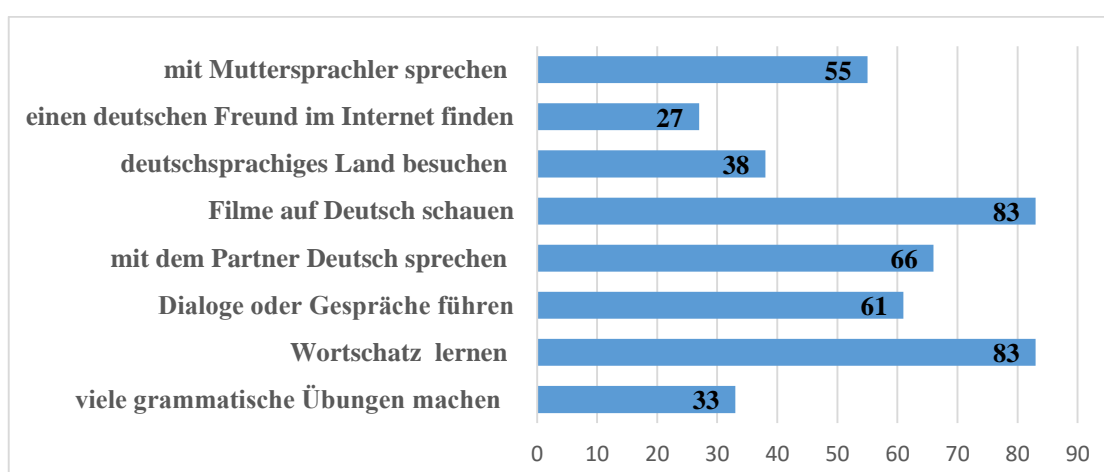


Abbildung 6 Wie kann man diese Angst oder Hemmung abbauen? (Mehrfache Antwort möglich)

Aus der Abbildung 6 wird sichtbar, dass die Mehrheit der Studierenden der Meinung ist, dass der reiche deutsche Wortschatz (83%) und die Filme in der deutschen Sprache (83%) zur Überwindung der Sprechangst in der deutschen Sprache führen könnten. Genau zwei Drittel der Probanden (66%) hoffen darauf, dass wenn man mit einem Partner Deutsch spricht, könnte man die



Sprechhemmung überwinden. Weniger als zwei Drittel der Befragten (61%) sind überzeugt, dass Dialoge und Gespräche im Unterricht die Sprechangst abbauen könnten. Mehr als die Hälfte (55%) der befragten Studenten will mit einem Muttersprachler sprechen, um ihre Sprechangst zu bewältigen. Über ein Drittel der Befragten (38%) ist der Ansicht, dass der Aufenthalt oder das Semesterstudium in einem deutschsprachigen Land zum Abbau der Sprechhemmung beitragen könnte. Genau ein Drittel der befragten Studenten (33%) hält es für richtig, dass der Grammatik im Unterricht viel Aufmerksamkeit geschenkt werden soll, weil wegen der Grammatik viele Studierende oft Sprechangst haben, weil sie glauben, dass ihre Grammatikkenntnisse sehr niedrig sind. Über ein Viertel der Befragten (27%) will einen deutschen Freund im Internet finden, um mit ihm Deutsch zu sprechen, und das hilft ihnen ihrer Meinung nach sich hemmungslos mündlich zu äußern.

### Schlussfolgerungen

Das Schaffen des psychologischen Komforts im Fremdsprachenunterricht ist von großer Bedeutung für einen Deutschlehrer. Eine gute psychologische Atmosphäre im DaF - Unterricht ermöglicht es den Studierenden, sich frei zu fühlen und zu kommunizieren, sich an einer Diskussion zu beteiligen, eine Frage zu stellen, ihre Meinung zu äußern. Um das Sprechen im DaF-Unterricht zu fördern, muss man unvermeidlich, sich mit Sprechhemmungen und Motivationsfaktoren auseinandersetzen. Interaktionsformen wie Gruppen- oder Partnerarbeit sind eventuell geeignet, Schwierigkeiten beim Sprechen zu überwinden. Projektunterricht, Rollenspiele und dramapädagogischer Sprachunterricht können helfen, Hemmungen beim Sprechen abzubauen. Die Motivation steht im Mittelpunkt des Fremdsprachenlernens und hat einen großen Einfluss auf den Erfolg der Studierenden. Der Studierende, der motiviert ist, bemüht sich ein Ziel zu erreichen und kann erfolgreiche Ergebnisse beim Erlernen einer Sprache haben.

### Quellenverzeichnis :

1. BEUSHAUSEN, Ulla (2009), *Sprechangst : Ein Ratgeber für Betroffene, Therapeuten und Angehörige pädagogischer Berufe* / U. Beushausen // Das Gesundheitsforum. – Schulz- Kirchner Verlag,. S. 68
2. BOUCHAMA, Nouredine (2012), *Die hemmenden Faktoren der Sprachrezeption und Sprachproduktion im DaF-Unterricht* / N. Bouchama
3. ESSAU, Cecilia A. (2014), *Angst bei Kindern und Jugendlichen*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG,. Print
4. FISCHER, Sylvia (2005), *Moderna Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht* / S. Fischer // Gfl-Journal. – No 3. S. 31–45
5. FISCHER, Sylvia (2007), « Sprechfähigkeit und –willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatik- vermittlung ». In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(1). Online
6. FRITZ, Thomas (2003): „*Sprechen Sie jetzt!*“ *Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DaF/DaZ Unterricht*. ÖDaF-Mitteilungen, 2/2003, 6-15
7. NERLICKI, Krzysztof (2007), *Angstgefühle und deren mögliche Auswirkungen auf das Lernen von Fremdsprachen*. Fokus: Studienanfänger/innen in der Germanistik-eine Fallstudie / K. Nerlicki // Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen. S. 227–261
8. SCHWARZ, Claudia (2001), *Redeangst bei Studierenden und ihr Zusammenhang mit der Sozialen Phobie*. Universität Wien, Diplomarbeit
9. STEINBUCH, Ursula (2005), *Raus mit der Sprache: Ohne Redeangst durchs Studium*. Frankfurt/New York: Campus Verlag

## ASPECTUL CANTITATIV AL PREDĂRII UNITĂȚILOR MONOFONEMATICE COMPUSE (ÎN BAZA MATERIALULUI LIMBILOR ENGLEZĂ ȘI GERMANĂ)

CZU: 81`34=111=112.2

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7623785>

Alexei Chirdeachin

ORCID 0000-0002-0417-7626

Universitatea de Stat din Comrat

*One of the methods applied in linguistic and didactic research is the quantitative or statistical one. The importance of statistical data from a didactic perspective is explained by the requirement that the teaching process of the compartmental units of the foreign language be carried out in the descending order of their degrees of occurrence. The influence of the mother tongue is the main cause of mistakes in the process of acquiring the foreign language. In some cases, the impact of another foreign language, learned previously or concurrently as a basic language, German being the second, may be the cause of the respective mistakes. In this context, the paper deals with didactic forecasting in the teaching and learning of compound consonantal monophonemic units of English and German.*

**Keywords:** quantitative analysis, didactic forecasting, typical mistakes, compound consonantal monophonemic units.

**Cuvinte-cheie:** analiza cantitativă, prognozarea didactică, greșeli tipice, unități monofonematice consonantice compuse.

Una dintre metodele aplicate în cercetările lingvistice este cea cantitativă sau statistică. Semnificația ei rezidă în faptul că ea contribuie la determinarea ocurenței / frecvenței unei unități a limbii sau a alteia, ceea ce permite stabilirea locului ei în succesiunea unităților în cadrul fiecărui aspect în parte.

Importanța datelor statistice din punct de vedere didactic se explică prin cerința ca procesul de predare a unităților aspectuale ale limbii străine să se efectueze în ordinea descendentă a gradelor de ocurență a acestora. Se recomandă a se porni de la sunetele și grafemele (structuri gramaticale, cuvinte; în cazul celor din urmă orientându-se spre tematica lor) cele mai frecvente la modalitatea descendentă. Prin urmare, este necesar să se țină cont de ocurența / frecvența unei unități sau alteia în cadrul predării / învățării limbii studiate și, având-o în vedere, a le prezenta în ordinea descrescândă a gradelor lor de ocurență.

Din acest punct de vedere, ne propunem să examinăm unitățile monofonematice consonantice compuse (UMCC) din limbile engleză și germană (după cum se știe, în contextul comparației dintre limbi sunetele acestora se divizează în asemănătoare, diferite și similare, ultimele constituind cea mai mare dificultate la însușirea pronunției limbii străine, UMCC din limbile menționate făcând parte din cea de a treia categorie).

La nivel de inventar fonematic ocurența / frecvența UMCC prezintă următorul tablou (calculul ne aparțin): consonantismul limbii engleze cuprinde 24 de consoane, inclusiv 2 UMCC (/tʃ, dʒ/) ponderea cărora este de 8,33% din numărul total de consoane. Ponderea unei UMCC în parte constituie 50% din numărul total de UMCC și 4,17% din numărul total de consoane. În sistemul consonantic al limbii germane se atestă 24 de consoane, inclusiv 3 UMCC (/pf, ts, tʃ/, 12,5% din

numărul total de consoane). Ponderea unei UMCC în parte constituie 33,33% din numărul total de UMCC și 4,17% din numărul total de consoane.

Comparând valorile numerice și de corelație procentuală a UMCC în limbile nominalizate (calculule în baza a 6 texte din manuale (Mckenzie, 2002; Tătaru, 1997) în cazul limbii engleze și în baza articolelor din ziare (1, 3, 10, 13-15) în cazul limbii germane ne aparțin) am obținut următoarele date:

**1. Numărul total de consoane** în limbile engleză și germană este identic – 24 (limbile engleză și germană);

**2. Numărul total de UMCC:** extrema minimă – 2 (limba engleză), extrema maximă – 3 (limba germană), diapazonul cuprins – 1. Aici la extrema minimă se plasează limba engleză, pe când la cea maximă figurează limba germană, fapt determinat de un număr mai mic de UMCC în limba engleză în comparație cu cea germană;

**3. Ponderea procentuală a unei UMCC în parte: a) din numărul total de UMCC:** extrema minimă (limba germană) – 33,33%, extrema maximă (limba engleză) – 50%, diapazonul cuprins – 16,67%. Cea mai mare valoare procentuală revine limbii engleze deoarece numărul total de UMCC este mai mic decât în limba germană; **b) din numărul total de consoane:** identică în cele două limbi – 4,17%;

**4. Ponderea procentuală a UMCC din numărul total de consoane:** extrema minimă (limba engleză) – 8,33%, extrema maximă (limba română) – 12,5%, diapazonul cuprins – 4,17%.

Observăm că din cei 5 parametri menționați supra (100% din numărul total de parametri) datele statistice referitoare la cele două limbi sunt **identice** la nivelul valorilor procentuale aferente numărului total de consoane și ponderii unei UMCC în parte din numărul total de consoane (2 parametri din cei 5, 40% din numărul total de parametri).

La nivel de număr total de UMCC și de pondere procentuală a acestuia din numărul total de consoane (de asemenea 2 parametri din cei 5, 40% din numărul total de parametri) valorile ce țin de limba engleză sunt **mai mici** față de cele referitoare la limba germană, fapt prin care se explică apartenența celor dintâi la extrema minimă și a celor din urmă la extrema maximă: extrema minimă (limba engleză).

În cazul ponderii procentuale a unei UMCC în parte din numărul total de UMCC (1 parametru din cei 5, 20% din numărul total de parametri) situația este inversă: valorile specifice limbii engleze sunt **mai mari** decât cele aferente limbii germane, cele dintâi făcând parte din extrema minimă și cele din urmă – din extrema maximă.

În urma studiului comparat al ocurenței UMCC în limbile engleză (în baza textelor din manuale) și germană (în temeiul articolelor din ziare), am obținut următorul tablou:

**I. Ocurența / frecvența medie: 1) În engleză** (în continuare E) – 3,65%; **2) În germană** (în continuare G) – 9,5%; **3) În medie** – 6,575%; **4) Diferența:** 5,85% cu direcție ascendentă (aici și în continuare: dacă valorile ocurenței în limba engleză sunt mai mari decât în cea germană direcția diferenței este indicată ca descendentă, în situația inversă direcția se caracterizează ca ascendentă);

**II. Diapazonul ocurenței: 1) Extrema minimă: a) E** – 1,9%; **b) G** – 0,3%; **c) în medie** – 1,1%; **d) diferența:** 1,6% cu direcție descendentă; **2). Extrema maximă: a) E** – 5,05%; **b) G** – 8,9%; **c) în medie** – 6,975%; **d) diferența:** 3,85% cu direcția ascendentă; **3) Diapazonul cuprins: a) E** – 3,15%; **b) G** – 8,6%; **c) în medie** – 5,875%; **d) diferența:** 5,45% cu direcție ascendentă.

Reieșind din această examinare observăm că doar valorile extremei minime ale diapazonului ocurenței UMCC în limba germană sunt mai mici decât în cea engleză, în timp ce la nivelul celorlalți parametri, ocurența medie, extrema maximă și diapazonul cuprins între cele două extreme sunt mai mari, fapt ce denotă că gradul de ocurență/ frecvență generală a UMCC în limba germană este mai mare decât în cea engleză.

Influența limbii materne este cauza principală a greșelilor în procesul însușirii celei străine. În unele cazuri și impactul altei limbi străine, învățate anterior sau concomitent, în calitate de limbă de bază, engleza sau, respectiv, germana fiind secundă, poate să fie cauza greșelilor respective. În această ordine de idei, în continuare ne propunem să examinăm datele observării procesului didactic în cazul limbii engleze și cele de prognozare didactică în cazul limbii germane (calculele ne aparțin).

Ca rezultat al analizei statistice a greșelilor studenților vorbitori de limbă română la însușirea pronunției UMCC din limba engleză (observarea procesului didactic efectuându-se pe parcursul mai multor ani) am obținut următoarele date:

**I. Numărul total de greșeli** depistate și supuse analizei statistice – 1200;

**II. Numărul de greșeli la pronunție** – 1118 (93,17% din numărul total de greșeli), dintre care 387 sunt cauzate de discrepanța dintre pronunție și ortografie (34,62% din numărul de greșeli la pronunție, 32,25% din numărul total de greșeli);

**III. Numărul de greșeli la UMCC** – 73 (6,53% din numărul de greșeli la pronunție, 6,08% din numărul total de greșeli), repartizarea acestora fiind următoarea: **1. Rostirea pur prepalatală în loc de prepalatală palato-alveolară** – 45 de greșeli, ce constituie 61,64% din numărul de greșeli la UMCC, 4,03% din numărul de greșeli la pronunție, 3,75% din numărul total de greșeli, în cuvintele *chair* (/tʃɛə/ în loc de /tʃɛə/), *chess* (/tʃɛs/ în loc de /tʃɛs/), *beaches* (/ˈbi:tʃɪz/ în loc de /ˈbi:tʃɪz/), *structure* (/ˈstrʌktʃə/ în loc de /ˈstrʌktʃə/), *much* (/mʌtʃ/ în loc de /mʌtʃ/), *watch* (/wɒtʃ/ în loc de /wɒtʃ/) etc.; **2. Rostirea neaspirată a UMCC /tʃ/ înaintea vocalelor accentuate** – 5 (6,85% din numărul de greșeli la UMCC, 4,31% din numărul de greșeli la aspirație în cazul sunetelor /p, t, k, tʃ/ înaintea vocalelor accentuate, 0,45% din numărul de greșeli la pronunție, 0,42% din numărul total de greșeli), în cuvintele *chalk* (/tʃɔ:k/ în loc de /tʃɔ:k/), *choose* (/tʃu:z/ în loc de /tʃu:z/), *chair* (/tʃɛə/ în loc de /tʃɛə/) etc. Aici menționăm că numărul total de greșeli la aspirație în cazul sunetelor menționate mai sus este de 116; **3. Asurzirea UMCC /dʒ/ în poziția finală** – 11 (15,07% din numărul de greșeli la UCMC, 8,66% din numărul de greșeli la asurzirea consoanelor în poziție finală, 0,98% din numărul de greșeli la pronunție, 0,92% din numărul total de greșeli), în cuvintele *large* (/lɑ:tʃ/ în loc de /lɑ:dʒ/), *Selfridge* (/ˈselfrɪdʒ/ în loc de /ˈselfrɪdʒ/), *age* (/eɪtʃ/ în loc de /eɪdʒ/) etc. Aici menționăm că numărul total de greșeli la asurzirea consoanelor în poziție finală este de 127; **4. Rostirea incorectă condiționată de discrepanța dintre pronunție și ortografie** – 12 (16,44% din numărul de greșeli la UMCC, 3,10% din numărul de greșeli la rostire cauzate de discrepanța dintre pronunție și ortografie, 1,07% din numărul de greșeli la pronunție, 1% din numărul total de greșeli). Aici putem stabili două surse de greșeli de tipul dat: **a) influența limbii materne (române):** *project* (/ˈprɒʒekt/ în loc de /ˈprɒdʒekt/), *subjected* (/sʌbˈʒektɪd/ în loc de /sʌbˈdʒektɪd/) etc. Aceasta se explică prin faptul că grafema *j* în limba română redă sunetul fricativ /ʒ/, iar în cea engleză – africată /dʒ/; **b) influența unei alte limbi străine (franceze):** *origin* (/ˈɔrɪʒɪn/ în loc de /ˈɔrɪdʒɪn/), *large* (/lɑ:ʒ/ în loc de /lɑ:dʒ/), *cheque* (/ʃek/ în loc de /tʃek/) etc. În cazul dat ne referim la: studenți care au învățat limba franceză în școală și la facultate au solicitat învățarea limbii engleze; studenți de la specialități care prevăd învățarea a două limbi, o altă limbă (în cazul nostru franceza) fiind de bază, iar engleza – secundă. În limba franceză grafemele *ch* și *g* (înainte de *e*, *i*, *y*) redau sunetele /ʃ/ și /ʒ/, pe când în engleză – africătele /tʃ/ și /dʒ/. Mai mult decât atât, unele cuvinte (inclusiv cele prezentate aici ca exemple) sunt împrumutate din franceză și adaptate (fonetic, ca toate cele trei, uneori și ortografic, ca cel dintâi) la normele limbii engleze. După cum am menționat anterior, numărul total de greșeli la pronunție cauzate de discrepanța dintre rostire și ortografie, este de 387.

La efectuarea prognozei didactice a eventualelor greșeli de pronunție și de citire aferente UMCC din limba germană pe care studenții vorbitori de limbă română le pot comite la învățarea limbii germane, am obținut următoarele date care au constituit un inventar de greșeli de pronunție și citire la UMCC din limba germană:



**I. Tipurile greșelilor de pronunție:** 1) **Africata /pf/:** pronunția separată a elementelor africcate (elementele de închidere și de îngustare). Cauza acestei greșeli este influența limbii române (româna nu are africata /pf/); 2) **Africata /ts/:** dentalizare. Greșeala este cauzată de influența limbii române (în română africata /ts/ se pronunță mai dentalizat decât în germană); 3) **Africata /tʃ/:** a) **alveolarizare.** Originea sau cauza acestei erori este și influența limbii române (în română se alvealizează africata /tʃ/); b) **palatalizare.** În acest caz, observăm influența limbii engleze (în engleză, această africata se articulează mai palatalizat în comparație cu modelul de articulare în limba germană). Prin urmare, studenții care au studiat anterior engleza sau o studiază la moment, pot comite această greșeală.

Pe baza analizei de mai sus, observăm că în total sunt 19 greșeli de pronunție și citire la UMCC din limba germană dintre care 4 tipuri de greșeli sunt la pronunție (28,57% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC): 1 tip revine africcatei /pf/ (cauzată de influența limbii române), 1 tip vizează africata /ts/ (de asemenea cauzată de influența limbii române) și 2 tipuri aferente africcatei /tʃ/ dintre care unul este determinată de influența limbii române și celălalt – de cea a limbii engleze. Un tip de greșeală în parte constituie 25% din numărul total de tipuri de greșeli la pronunțarea UMCC și în cazul africcatei /tʃ/ și 50% din numărul total de tipuri de greșeli aferente africcatei în cauză. Numărul total de tipuri de greșeli la africata /tʃ/ constituie 50% din numărul total de tipuri de greșeli la pronunția UMCC.

Din punct de vedere al influenței limbilor ca factor de greșeli, dintre cele 4 tipuri de greșeli 3 sunt determinate de influența limbii române (75% din numărul total de tipuri de greșeli la pronunția UMCC) și 1 – de cea a limbii engleze (50% din numărul total de tipuri de greșeli aferente africcatei vizate și 25% din numărul total de tipuri de greșeli la pronunția UMCC).

**II. Tipurile greșelilor de citire:** 1. **Africata /pf/.** **Grafemul pf:** citirea mai separată a grafemului *pf* (/p+/f/). Apariția acestei greșeli este cauzată de influența limbii române. După cum am menționat mai sus, în limba română nu există africata /pf/. Mai mult, africata germană /pf/ este scrisă ca *pf* (grafemul *p* exprimă consoana /p/ și *f* exprimă separat consoana /f/); 2. **Africata /ts/:** 1) **Grafemul z:** a) **/z/.** Greșeala în cauză poate apărea sub influența limbii române. În română, grafemul *z* se citește ca /z/, pe când în germană ca /ts/; b) **/-/** (în poziția finală). Sursa acestei greșeli este influența limbii franceze. La sfârșitul cuvântului grafemul *z* nu se citește în franceză; 2) **Grafemul t** (în sufixele *-tie*, *-tion*): a) **/t/.** Această greșeală poate fi determinată de influența limbii române. În română, grafemul *t* se citește întotdeauna ca /t/; b) **/ʃ/** (în sufixul *-tion*). Apariția acestei greșeli este determinată de influența limbii engleze. În engleză, sufixul *-tion* este întotdeauna citit ca /ʃ(ə)n/; c) **/s/.** Studenții care au studiat anterior limba franceză sau o studiază la moment pot comite această greșeală. În franceză, grafema *t* în sufixele *-tie*, *-tion* este întotdeauna citită ca /s/; 3) **Grafemul ts:** **/t+/s/** (citire separată). Această greșeală poate apărea sub influența limbii române deoarece grafemul respectiv nu există în ea; 2. **Africata /tʃ/:** 1) **Grafemul tsch:** a) **/tsk/.** Influența limbii române poate cauza această greșeală. În română *tsch* se citește ca /tsk/. De exemplu, cuvântul *lutsch*en poate fi citit ca /'lutskən/; b) **/t+ʃ/** (citire separată). În acest caz, limba engleză determină apariția acestei greșeli. În engleză, *sch* este uneori citit ca /ʃ/, de exemplu: *schedule* /'ʃedju:l/; c) **/tʃʃ/.** Sursa acestei greșeli este franceza. În franceză, *tsch* ca grafem unitar nu există și poate fi privit ca un continuum grafemic *t* /t/ + *s* /s/ + /ʃ/; 2) **Grafemul c (înainte de e, i).** Acest grafem (în calitate de grafem simplu separat, nu ca parte componentă a unui grafem compus) nu este specific cuvintelor de origine germană și se folosește, de regulă, în unele împrumuturi de origine romană (de exemplu, cuvântul *cello* /'ʃɛlɔ/) sau în nume proprii (de persoană și denumiri geografice) avându-se ca tendința generală citirea conform regulilor limbii sursă. Aici însă indiferent de tipul de citire a acestui grafem într-un caz sau altul, pot apărea următoarele greșeli: a) **/tʃ/:** sub influența limbii române. În limba română grafemul respectiv în poziția menționată în cuvânt se citește ca /tʃ/; b) **/s/:** sub influența limbii engleze. În limba engleză grafemul vizat în poziția indicată în cuvânt se citește ca /s/; c) **/θ/:** sub influența limbii



spaniole. În limba spaniolă acest grafem în poziția vizată în cuvânt se poate citi ca /tʃ/; **d**) /dʒ/: sub influența limbii turce. În limba turcă grafemul respectiv redă africata /dʒ/ în toate pozițiile în cuvânt, inclusiv în cea indicată; **3) Grafemul c (în celelalte cazuri): /dʒ/** – sub influența limbii turce. În limba turcă, unitatea grafematică în cauză, după cum a fost deja menționat, redă africata /dʒ/ în toate pozițiile în cuvânt.

Pentru a eficientiza prevenirea și corectarea greșelilor de tipuri menționate, profesorilor li se recomandă următoarele:

1. Familiarizarea cu situația studenților (a fiecărui student în parte) în ceea ce privește limbile lor materne și de instruire precedente (în cazul dacă sunt diferite), dar și cele studiate anterior sau la moment în paralel cu limba vizată (germană) și statutul acestora (limba A, limba B etc.);
2. Familiarizarea cu sistemul fonetico-fonologic al limbilor menționate în pt.1 sub aspect de prezență/absență a corespondențelor sunetelor studiate (UMCC) și (în cazul prezenței) particularități de pronunțare a acestora în comparație cu situația din limba vizată (germană);
3. Examinarea materialelor didactice (inclusiv textuale) utilizate în procesul de predare a limbii germane pentru:
  - a) depistarea cuvintelor cu sunetele vizate (UMCC), calcularea lor și determinarea valorii lor procentuale în raport cu numărul total de cuvinte din unitatea instructivă / textuală în cauză;
  - b) clasarea lor în funcție de prezența sunetelor concrete dintre cele vizate, poziția lor în cuvânt (inițială, medială prevocalică, medială preconsonantică, finală) și la intersecția de cuvinte (în cazul poziției inițiale și finale);
  - c) organizarea cuvintelor în liste conform criteriilor menționate în subpunctul precedent;
  - d) calcularea cuvintelor cu cazuri de ocurență / frecvență a fiecărui sunet în pozițiile menționate cu evidențierea valorilor procentuale în raport cu numărul total de cazuri de ocurență a fiecărui sunet în parte din categoria respectivă (UMCC) și în raport cu numărul total de cazuri de ocurență a tuturor sunetelor din categoria în cauză, dar și în raport cu numărul total de cuvinte din unitatea instructivă / textuală vizată;
  - e) analiza comparativ-contrastivă (evidențierea trăsăturilor conume și diferite);
  - f) prognozarea eventualelor tipuri de greșeli în baza analizei în subpunctul precedent, elaborarea inventarului de tipuri de greșeli, calcularea tipurilor de greșeli și determinarea ponderii procentuale a fiecărui tip de greșeli în raport cu numărul total de tipuri de greșeli aferente sunetului respectiv și în raport cu numărul total de greșeli la categoria de sunete vizată (UMCC);
  - g) prognozarea ocurenței / frecvenței eventuale a greșelilor reieșind din datele obținute ca rezultat al acțiunilor menționate în subpunctele *a* și *d* în vederea determinării în ce ordine să se lucreze în continuare asupra greșelilor reieșind din principiul menționat la început.
4. Elaborarea unui sistem de prevenire și corijare a eventualelor greșeli tipice ale studenților în baza combinării metodelor și procedeelelor de predare a UMCC din limba germană și a materialelor didactice aferente ținându-se cont de cele recomandate în subpunctul *g* și avându-se în vedere următorii pași / etape:
  - a) înțelegerea logică;
  - b) aplicarea practică;
  - c) automatizarea în baza aplicării practice multiple.

Schema prezentată poate fi utilizată pentru orice unitate fonetico-fonematică și ca principiu general – pentru orice unitate de limbă din orice compartiment de bază pe lângă cel fonetico-fonologic (gramatical, lexical, ortografic). Reieșind din cele examinate, conchidem că analiza cantitativă în plan lingvistic și didactic, cu ulterioară combinare a acestor două aspecte, poate mari gradul de eficientizare a prevenirii și combaterii greșelilor tipice.

### Referințe bibliografice:

1. „300”. In: *PL*, 4 Februar 2009, Nr. 6, S. 7.
2. BABĂRĂ, Nicanor (2003), “Pronunțarea și ortografia engleză în contextul didacticii (studiu lingvistico-statistic)”. În: *Probleme de lingvistică generală și romanică*. Vol. II, Chișinău: CE USM, p.17-22
3. „Bauflaute in Ungarn” . In: *PL*, 28 Ianuar 2009, Nr. 5, S. 5
4. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* (2003), Chișinău: S. n. Disponibil: <https://www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/Cadrul-European-Comun-de-Referinta-pentru-limbi.pdf> (vizitat la 6.09.2022).
5. *Codul educației al Republicii Moldova*, COD Nr.152 din 17.07.2014. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=110112&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro) (vizitat la 6.09.2022).
6. ERNST, Peter (2004), *Germanistische Sprachwissenschaft: eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen*, Wien: WUV
7. GOGĂLNICEANU, Călina (1993), *The English Phonetics and Phonology*, Iași: Chemarea
8. MCKENZIE, Ian (2002), *English for Business Studies*, Cambridge: Cambridge University Press
9. SAYDALIYEVA, Mamura Ibromjonovna (May, 2021), „German language and teaching methods”. In : *Academia Globe: Inderscience Research*, Volume 2, Issue 5, p.74-76. URL: <https://agir.academiascience.org/index.php/agir/article/view/112/102> (vizitat la 6.09.2022).
10. „Tatsachen aus Deutschland und Ungarn”. In: *PL*, 28 Ianuar 2009, Nr.5, S.1
11. TĂTARU, Ana (1997), *Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza*, Cluj-Napoca: Editura Dacia
12. TURCU, Fulvia; NĂSTĂSESCU, Violeta; UNGUREANU, Rodica (1999), *Limba engleză pentru întreprinzători și oameni de afaceri*. Vol. I. Chișinău: Tipografia ASEM
13. „Uneinheitliche Bewegung”. In: *PL*, 14 Ianuar 2009, Nr. 1-3, S. 7
14. „Vor 100 Jahren in Pester Lloyd: Eine Chronische Krise”. In: *PL*, 14 Ianuar 2009, Nr. 1-3, S.1
15. „Vor 100 Jahren in Pester Lloyd: Politische Neujahrsempfänge”. In: *PL*, 21 Ianuar 2009, S.1

## DIE FÖRDERUNG DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATION IM DEUTSCHUNTERRICHT DURCH DIALOG

CZU: 811.112.2`243:808.56

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7623870>

Ludmila Cutcovschi

ORCID 0000-0001-7880-5800

Universitatea de Stat din Moldova / Institutul de Științe ale Educației

*The foreign language learning is a process that requires a lot of effort and motivation. This article targets the importance of developing the dialogue-based communication within the German language lessons. The attempt to find an ideal learning method might be far-fetched, as learning styles differ from student to student. Education and training takes place mostly through dialogue. Thanks to the interchanges in the classrooms, learner autonomy and intellectual activity can be fostered, learning styles that promote independence can be trained, the ability to engage in dialogue is encouraged, and democratic forms of communication are developed. The lesson is about communication, which means that it must create enough free space for proper opportunities to speak. The strong promotion of communication skills and willingness of pupils/students is definitely worth it.*

**Keywords:** foreign language learning, communication, communicative competence, dialogue, dialogue capacity, curricula.

**Schlüsselwörter:** Erlernen einer Fremdsprache, Kommunikation, kommunikative Kompetenz, Dialog, Dialogfähigkeit, Curricula.

Offensichtlich ist das Erlernen einer Fremdsprache ein Prozess, der viel Fleiß und Motivation erfordert. Darüber hinaus unterscheiden sich die Lernstile von Schülern zu Schülern, und der Anspruch, eine ideale Lernmethode zu finden, könnte übertrieben sein (Duțu, 1998, S.69). Erziehung und Unterricht vollziehen sich weitgehend in Formen des Dialogs. Durch Dialoge im Unterricht können Eigentätigkeit und geistige Aktivität der Schüler freigesetzt werden, selbstständigkeitsfördernde Lernformen können unterstützt werden, die Dialogfähigkeit wird gefördert und demokratische Kommunikationsformen werden entwickelt (Ernst, 1971, S. 11). Der Unterricht bedeutet Kommunikation, das heißt, dass der Unterricht genügend Freiräume für geeignete Sprechkanäle schaffen sollte. Lohnend ist die nachdrückliche Förderung der Kommunikationsfähigkeit und Bereitschaft der Schüler auf jeden Fall. Und wie groß ist die Bedeutung und der Wert der kommunikativen Kompetenz in modernen Curricula, und wie viel müssen die Lehrkräfte üben, investieren und qualifizieren, und wie viel Engagement und Geschick braucht ein Lehrer, damit die Schüler von ihm gefordert und gefördert werden. In der Familie lernt das Kind sprechen. Es nimmt an Familiengespräche teil und lernt dabei verschiedene Dialogformen kennen. Neben der Familie ist die Schule ein zentraler Ort, wo Schüler neben dem Gebrauch der Sprache lernen können, wie man Sprache sinnvoll einsetzt. Die Aufgabe der Lehrkräfte muss es also sein, die Lernenden dialogfähiger und dialogbereiter zu machen. Der Mensch lebt in der Sprache und wird durch die Sprache geformt. Die Rolle der Schule, der Familie und der Gesellschaft, des Dreiecks, des Milieu wo der Schüler sich befindet und sich bildet, die Schüler verständlich zu machen, wie viel die Sprache für die Selbstverwirklichung des Menschen bedeutet. Dann muss die Pädagogik diesen Vorgängen ihre volle Aufmerksamkeit zuwenden, sie erzieherisch zu leiten und drohende Fehlentwicklungen zu vermeiden. Die Sprache ist nicht mehr Gegenstand eines Unterrichtsfaches

neben anderen, des Sprachgebrauchs und der Sprachpflege, sondern rückt in den Mittelpunkt der gesamten Erziehung (Neuner, Krüger, Grewer, 1985, S. 83). Die Menschen beherrschen diese Dialogformen, aber nicht von Geburt an. Die Fähigkeiten sind uns nicht angeboren, sondern die Lehrer müssen sie erlernen und erproben. Es gibt verschiedene Dialogformen, die zu einem gelingenden Zusammenleben beitragen können und helfen, Menschen einander näher zu bringen. Jeder Mensch sollte über solche Gesprächsformen verfügen, um sich selbst in die Gesellschaft einbringen, an ihr teilnehmen und einen Beitrag zum gesellschaftlichen Leben leisten zu können.

Der Fremdsprachenunterricht hat darüber hinaus die Aufgabe, fachliche Grundlagen, Lernstrategien und Lerntechniken für den weiteren selbstständigen Spracherwerb, insbesondere im Hinblick auf lebensbegleitendes und autonomes Lernen, zu vermitteln und zu trainieren.

Ziel des Fremdsprachunterrichts ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, Sprechen und Schreiben. Sie soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, Alltags- und Unterrichtssituationen in altersgemäßer und dem Lernniveau entsprechender Form situationsadäquat zu bewältigen.

Ein Dialog kann sowohl in Anfangssituation des Unterrichts stattfinden, wo durch der Dialog Interesse geweckt, Motivation erzeugt, aber auch wiederholt und überprüft werden kann (Duțu, 1998, S.126). Genauso kann ein Dialog zur Planung der nächsten Stunden eingesetzt werden. In der Phase des Festigens und Anwendens können Dialoge zur Vertiefung, Übertragung, Systematisierung von Wissen und Können eingesetzt werden, aber auch zur Anwendung der Gelernten auf neue Situationen. Auch als Abschluss kann ein Dialog fungieren, um nochmals zusammenzufassen, einen Überblick herzustellen oder auch um zu sehen, wie viel die Lernenden aus der Stunde an Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen mitgenommen haben. Hierbei bieten sich dann auch Metagespräche über den Unterricht an. Metagespräche lassen sich in der Schule auch einsetzen, um soziale Beziehungen zu klären und zu verbessern. Dies kann bei Regelvereinbarungen vorkommen, oder wenn Beziehungen gestört sind oder Konflikte auftreten. Hier wird dann über die Art und Weise des Miteinanders gesprochen um dadurch die Zusammenarbeit wieder oder weiter zu verbessern. Diese vielfältigen Aspekte der Dialogfähigkeit sollen und dürfen nicht auf einmal bis zur Perfektion gelernt werden. Durch geschulte Wahrnehmung und Reflexion innerhalb und nach den Dialogen können sich die Schüler selbst weiterentwickeln.

Der ganze Lernprozess muss auf die Schaffung einer neuen Kommunikations- und Lernkultur ausgerichtet werden. Dabei sollen vor allem bestimmte Schlüsselqualifikationen entwickelt und gefördert werden, die besonders für die spätere berufliche Praxis von zentraler Bedeutung sind. Es gibt eine ganze Methodologie, aus deren wir Schülerbefragungen (Fragebogen), Übungen im sprachlichen Bereich wie z.B. Durchführung von kleinen Gesprächsszenen in Gruppenarbeit), Gesprächsprotokollen wählen, Miteinander reden - das kleine 1x1 der Gesprächsführung. Was spielerisch erprobt wurde, wird nun auch zu Dialogregeln systematisiert und vertieft. Ziele sind die Ausbildung der folgenden Fähigkeiten: den Anderen - vor allem den Partner / die Partnerin anzuhören (und auch anzusehen), auf Fragen und Argumente einzugehen, Andere zu Wort kommen zu lassen, Nebengespräche zu unterlassen und insgesamt vereinbarte Gesprächsregeln zu beachten und einzuhalten. Es werden auch Gesprächsanalysen und -protokolle erstellt und durch Karten Regelkataloge gebildet. Weiter werden Kettengeschichten erfunden, Partnerinterviews gemacht, Kreisgespräche veranstaltet, Bewerbungskarteien angelegt und Talkshows geprobt - dies wenn möglich immer mit einer Videokamera zur Kontrolle (Schröder, 2000, S.187).

Übungen zur Redeanalyse (Reden zum Golfkrieg), spielerische Argumentationsübungen, Formen der Gerichtsrede (Durchspielen einer Verhandlung) und verschiedener Vortragsarten, verschiedenartige Rollenspiele, Pro-und-Kontra-Debatten, Theaterspielsequenzen, Planspiele.

Für eine „reibungslöse“ Kommunikation müssen beide Gesprächspartner jedoch Dialogregeln (Axiome/Grundsätze, die zwar für jedermann einleuchtend sind, aber nicht beweisbar) sowie Kommunikationsmaxime (oberste Regeln bzw. Richtschnur, auch als Grundsatz ethischer Haltungen)

einhalten. Sie sollten einander ausreden lassen, aktiv zuhören und Blickkontakt halten. Außerdem sollten sie bei Konfliktsituationen darauf achten, Ich-Botschaften zu senden, anstatt Du-Sätze zu bilden (Du-Botschaft: „Du bist kindisch“ versus Ich-Botschaft: „Wenn Du dich so und so verhältst werde ich ärgerlich, denn das bedeutet für mich, das und das“). Kommunikationsregeln erlauben Kommunikative Kompetenz. Kommunikative Kompetenz hat viel zu tun mit einer offenen Gesprächskultur, mit dialogischem Verhalten. Zur Öffnung von Gesprächen hilft folgende Haltung:

- Sich auf die Person des Gesprächspartners zentrieren (durch das gestärkte Selbstvertrauen kann der Partner möglicherweise das Problem selbst lösen)

- Interessen ausgleichen (Austausch von Werten, Überzeugungen, Argumenten)
- Auf die Erfahrung der Partners eingehen (dies öffnet Einsichten, neue Sichtweisen)
- Geduld (Schweigen, warten, zuhören können).

Zu einem Dialog gehören mehr Personen, mindestens jedoch zwei, die durch die Rede und Gegenrede Informationen, Ansichten, Tatsachen austauschen. (S. Traub, 2001, S. 35) Dialogische Sprechakte können in verschiedenen Formen durchgeführt werden:

- ❖ Paardialog
- ❖ Gruppendialog
- ❖ Lehrer – Schülerdialog
- ❖ Freie Aussprache
- ❖ Kreisdialog
- ❖ Streitdialog
- ❖ Arbeitsdialog
- ❖ Telefongespräch
- ❖ Rollenspiel
- ❖ Unterrichtsdialoge
- ❖ Interviews.

Die Dialogpartner stehen zueinander in einer Beziehung, die Auswirkung auf den Erfolg des Gesprächs hat. Personen übernehmen wechselseitig die Rolle des Sprechers, um sich selbst dem anderen mitzuteilen und die Rolle des Hörers, um die sprachliche Äußerung des anderen aufzunehmen. Dem Dialog können verschiedene Themen und Probleme zugrunde liegen, deren Lösung und Erarbeitung durch die wechselseitige Rede und Gegenrede der am Dialog beteiligten Personen angestrebt wird. Die Themen können bereits vor dem Gespräch festgelegt sein, das heißt, der Dialog findet mit der Absicht statt, über ein abgesprochenes Thema zu sprechen, oder der Inhalt des Dialoges ergibt sich zufällig (Müller, 2002, S.22). Generell zu Dialogregeln gehören allgemeine Regeln eines guten Verhaltens:

- ✓ Deutlich und laut sprechen;
- ✓ Andere Personen gut zuhören;
- ✓ Niemanden auslachen;
- ✓ Sich melden, wenn ein Beitrag gewünscht wird;
- ✓ Das jeweilige Thema beachten;
- ✓ Behauptungen begründen;
- ✓ Kurz und präzise argumentieren;
- ✓ In vollständigen Sätzen reden;
- ✓ Das Wort gezielt weitergeben;
- ✓ Nebengespräche vermeiden...

Die Gesprächsfähigkeit ist nach Ritz-Fröhlich bei verschiedenen didaktischen Grundformen wichtig:

- ✓ Der Lernende muss durch aufmerksames Zuhören, Beobachten, Kombinieren und Verarbeiten die dargebotenen Informationen aufnehmen und anwenden können. Dieses Zuhören und Mitdenken ist auch ein integrierender Bestandteil von Dialogen.



✓ Bei der erarbeitenden bzw. erarbeitend-lassenden Unterrichtsform müssen Fragen aufgenommen und Gedankengänge in Gang gesetzt werden. Diese Anleitungen zum Weiterdenken sind ebenfalls wichtige Bestandteile der Gesprächsführung.

✓ Die entdeckend-lassende Lernform verlangt vom Lernenden, dass er mit Hilfe kreativer und problemlösender Verfahren weitgehend in der Lage ist, Probleme selbstständig anzugehen. Dieser problemlösende Charakter spielt im Dialog ebenfalls eine große Rolle.

Im Dialog sind alle drei Lernformen wechselseitig aufeinander bezogen und ermöglichen dem Schüler ein vielschichtig strukturiertes Lernen, da immer wieder neue Gedanken einbezogen werden können, die von verschiedenen Teilnehmern vorgetragen werden und auf die einzelne so wahrscheinlich nie gekommen wäre (Becker, 2005, S.59). Auch wird der Wissenstand über den Unterrichtsgegenstand durch die verschiedenartigen Beiträge ständig erweitert. Damit integriert der Dialog emanzipatorische und Zielkomplexe. Man unterscheidet drei systematische Orte für Dialoge:

- Bei Themen, die von vornherein den handlungsorientierten Bereichen gehören, wie bei ihnen um Sinn und Akzeptanz von Meinungen, Regeln, Normen und Werten gerungen wird und der Lehrer nicht die einzig richtige Antwort oder Lösung festlegen kann. Das wird meist in Interpretationsdialogen und offenen Dialogen geschehen.

- Bei Themen im instrumentellen Qualifikationsbereich, wenn Sachverhalte, Zusammenhänge, Strukturen, Begriffe, Regeln aus der natürlichen und technischen Umwelt, aber auch solche aus dem kulturellen oder den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich sinnvollerweise den Dialog geklärt und gelernt werden. Dazu sind in der Regel Problemlösungsdialoge erforderlich.

- Bei Themen, die sich während oder nach der Behandlung im instrumentellen Qualifikationsbereich unversehens als handlungsorientierende Anschluss Themen ergeben. Hier werden wiederum Interpretationsdialoge und offene Diskussionen geführt werden.

### Quellenverzeichnis :

1. BECKER-MROTZEK, Michael (2005), *Mündliche Kommunikation. Grundlagen der Deutschdidaktik*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S.55-72
2. DUȚU, Olga (1998), *Nevoia de dialog*. Constanța: Europolis
3. MÜLLER, Harald (2002), *Mit Schülerinnen und Schülern im Dialog. Theoretisches Grundwissen*. Berlin, S.21- 29
4. ERNST, Otto (1971), *Praxis der Rede und des Gesprächs. Ein Ratgeber für den Leiter*. Berlin: Verlag die Wirtschaft
5. ANEUNER, Gerhard, KRÜGER, Michael, GREWER, Ulrich (1985), *Übungstypologie zur kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt: Berlin, Wien, München
6. *Meyers Kleines Lexikon Pädagogik (1988)*. Langenscheidt: Berlin Wien, München 1988. S. 243 (vgl. Lange 1986, S. 327)
7. SCHRÖDER, Hartwig (2000), *Didaktisches Wörterbuch*. Auflage R.Oldenburger Verlag: München Wien. S. 70; 186-188
8. TRAUB, Silke (2001), *Gespräche führen - leicht gemacht. Gesprächsziehung in der Schule*, Hueber Verlag
9. *Un cadru european comun de referință pentru limbi – învățare, predare, evaluare* (2003). Chișinău: Tipografia centrală
10. [http://www.germanistik-kommprojekt.uni-oldenburg.de/sites/2/2\\_10.htm](http://www.germanistik-kommprojekt.uni-oldenburg.de/sites/2/2_10.htm)
11. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/6010401.htm>
12. [http://de.wikipedia.org/wiki/Kommunikative\\_Kompetenz](http://de.wikipedia.org/wiki/Kommunikative_Kompetenz)
13. <http://www.wolfgang.richardt.info>

## RESURSE EDUCATIONALE DIGITALE. FACILITAREA PREDĂRII ȘI EVALUĂRII LIMBILOR STRĂINE ÎN PERIOADA PANDEMIEI

CZU: 811(1-87)243:37.091.3

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7623913](https://doi.org/10.5281/zenodo.7623913)

Mădălina Roxana Smochină (Bulai)

ORCID 0000-0001-9194-0142

Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, România

*During the pandemic period, the teachers had to improve their lessons using modern technology in order to determine students to learn. This article includes some online tools and open educational sources for language teaching and learning. These teaching resources can be effectively used in language lessons to increase students' motivation, arouse their interest in assimilating the content, and improve knowledge quality. Pandemia “teaches” us how to have interactive lessons and involved students. The integration of digital technologies in language learning determines teachers and researchers to rethink the language classroom and include digital technology in the existing language education curricula.*

**Keywords:** digital technology, teaching, assessment, interactive educational resources.

**Cuvinte-cheie:** tehnologie digitală, predare, evaluare, resurse educaționale interactive.

Educația modernă presupune schimbări majore în ceea ce privește modul în care sunt transmise informațiile studenților în perioada actuală. Admitem faptul că în actul educațional accentul s-a mutat de la asimilarea cunoștințelor la formarea competențelor.

Dotarea instituțiilor cu dispozitive moderne, resurse electronice și conectarea la internet au contribuit la introducerea unor noi tehnologii pedagogice în procesul instructiv-educativ. Toate aceste tehnologii inovatoare au dus la o îmbunătățire a modului de predare a limbilor străine și o motivare sporită a studenților în raport cu nevoile vieții moderne.

Digitalizarea activităților didactice a luat amploare în perioada de izolare din cauza Coronavirusului COVID-19, când activitățile educaționale față în față au fost mutate online, iar resursele principale utilizate în procesul educațional au fost site-urile și instrumentele de lucru la distanță.

În vremurile de izolare, ne-am confruntat cu perioade de adaptare la munca și predare online. Cei care au predat întotdeauna într-o clasă tradițională, utilizând metode de predare clasice s-au văzut nevoiți să reanalizeze conținutul științific făcându-l atractiv pentru un public ce respecta „distanțarea socială” educațională.

Prin urmare, restricțiile provocate de perioada pandemică au determinat noi provocări și idei inovative în abordarea pedagogică, contribuind la o bună înțelegere intergenerațională care a continuat și după redeschiderea spațiilor educaționale.

Desfășurarea online a orelor de limbi străine a dus la apariția unor platforme educaționale eficiente și atractive în rândul studenților, determinând o îmbunătățire a actului educațional.

Pentru a promova multilingvismul și accesul la o formare de calitate în domeniul limbilor străine, Comisia Europeană în colaborare cu ECML (Centrul european pentru limbi moderne – Consiliul Europei) au elaborat o serie de resurse de învățare online pe durata pandemiei de coronavirus, proiectele fiind finanțate de Uniunea Europeană.

*Treasure chest of resources* (Cufărul cu resurse) este unul dintre site-urile elaborate de ECML, unde pot fi găsite cu ușurință resurse inspirate, bazate pe cercetare de ultimă generație, jocuri lingvistice și activități diverse pentru profesori.

Instrumentele elaborate și resursele educaționale deschise pentru predarea și învățarea limbilor străine dezvoltate de proiectul ICT-REV sunt disponibile online și gratuit. Inventarul conține o listă de instrumente care au fost evaluate având în vedere criteriile specifice.

*Write & Improve* este un instrument online gratuit dezvoltat de Universitatea din Cambridge pentru a ajuta cursanții de limba engleză să-și îmbunătățească abilitățile de scriere. Elevii își aleg nivelul și apoi primesc o selecție de sarcini de scriere care se potrivesc cu acel nivel. Odată ce sarcina a fost trimisă, instrumentul atribuie automat o notă adecvată și oferă, de asemenea, feedback cu privire la scris, pe care elevii îl pot încorpora ulterior în textul original. Elevii își pot crea propriile teme de scris.

*Factile* este o platformă online care permite profesorilor să creeze jocuri pentru a verifica progresul elevilor și a previzualiza sau revizui materialele de învățare. Oferă o versiune gratuită. Educatorii pot fie să-și creeze propriul test, fie să aleagă unul dintre miile de șabloane de joc prefabricate. Factile poate fi utilizat atât pentru învățarea la distanță, cât și pentru cea face to face.

*Excalidraw* este un instrument interactiv de tablă albă care permite utilizatorilor săi să creeze cu ușurință hărți și diagrame mintale. Se pot adăuga diferite forme, se pot schimba culorile și se pot scrie texte. De asemenea, utilizatorii pot invita alte persoane să lucreze împreună pe aceeași tablă. Este un instrument excelent de utilizat în clasă ca tablă virtuală. Este un instrument colaborativ, ușor de utilizat, care este foarte practic pentru activitățile de brainstorming.

*ILOBify* este o aplicație online gratuită creată de profesori pentru a ajuta elevii să-și îmbunătățească cunoștințele de franceză și engleză. Acest instrument oferă resurse diferite, cum ar fi cursuri sau aplicații pentru a exersa cele două limbi, precum și recomandări de citire, scriere și filme. În plus, oferă posibilitatea unei sesiuni de conversație cu un vorbitor nativ pentru a îmbunătăți abilitățile de ascultare și vorbire. Este complet gratuit, dar utilizatorii trebuie să se înregistreze pentru a avea acces la toate resursele.

*Crossword Labs* este un instrument utilizat pentru a construi, tipări, partaja și rezolva cuvinte încrucișate. Utilizatorii trebuie doar să introducă un titlu, precum și cuvintele pe care să le includă în acesta. Puzzle-urile pot fi create în orice limbă. De asemenea, puteți găsi un puzzle de cuvinte încrucișate gata făcute pe multe subiecte diferite. Este un instrument simplu și eficient pentru a crea tot felul de cuvinte încrucișate. Excelent pentru a exersa vocabularul sau gramatica.

*iSLCollective* este o aplicație online în care profesorii din întreaga lume își împărtășesc materialele didactice de acasă pentru ca alți educatori să le folosească. Trebuie doar să vă înregistrați pe platformă pentru a avea acces la sute de foi de lucru gratuite, lecții video și diapozitive. În prezent, este disponibil pentru materiale în engleză, franceză, germană, spaniolă, portugheză și rusă fiind organizat pe subiecte și tipuri de materiale, făcând aplicația foarte ușor de utilizat.

*Puzzlemaker* este un generator de puzzle pentru profesori și studenți. Cu acest instrument, utilizatorii pot crea și imprima căutări de cuvinte, încrucișări, puzzle-uri matematice și multe altele. Este foarte rapid și ușor de utilizat. Listele personalizate de cuvinte pot fi adăugate pentru a lăsa apoi Puzzlemaker să genereze tipul de puzzle selectat. Oferă o varietate de puzzle-uri de creat, permițând profesorilor și elevilor să creeze puzzle-uri pentru o activitate distractivă. Utilizatorii pot alege să facă un puzzle mai ușor sau mai greu. Nu este nevoie să vă înregistrați pe site. Singurul dezavantaj ar fi nevoia de a descărca imediat puzzle-urile create pentru a nu le pierde.

*Text Analyzer* este o aplicație online gratuită pe care profesorii o pot folosi pentru a evalua nivelul de dificultate al unui text în limba engleză în conformitate cu Cadrul European Comun sau Nivelurile CEFR. În plus, acest instrument are și alte funcții, cum ar fi generarea de liste de vocabular sugerat și direcționarea utilizatorilor către un dicționar online pentru a-și arăta semnificația. Trebuie doar să copiați și să lipiți textul dorit pentru a analiza, iar Text Analyzer se ocupă de restul. Poate fi folosit pentru a determina nivelul aproximativ de competență pentru care este potrivit textul,

pregătind astfel activități de clasă mai bune pentru elevi. Rezultatele devin mai precise atunci când se analizează texte de peste 50 de cuvinte. De menționat că funcționează doar cu texte în engleză.

*Digital dialects* e un site web gamificat de învățare a limbilor străine care oferă materiale interactive pentru învățarea a aproximativ 80 de limbi, inclusiv multe limbi minoritare și pe cale de dispariție. Materialele conțin exerciții pentru exersarea și învățarea gramaticii, vocabularului, ortografiei, frazelor și scripturilor și alfabetelor. Listele de vocabular sunt însoțite de resurse audio pentru exersarea abilităților de pronunție și ascultare. Exercițiile pot fi folosite pentru învățarea independentă, precum și în sala de clasă. Site-ul web oferă, de asemenea, informații despre cultură și limbă, link-uri către alte resurse utile și sfaturi pentru învățarea limbilor străine.

*Youghlish* este un instrument online conceput pentru a-i ajuta pe utilizatori să-și îmbunătățească pronunția în limba dorită (engleză, franceză, germană, italiană, spaniolă, portugheză, chineză). Pur și simplu trebuie introdus cuvântul sau expresia pe care doriți să o pronunți în bara de căutare și Youghlish va oferi sute de videoclipuri în care cuvântul dorit este rostit în context. De asemenea, oferă o analiză fonetică a cuvântului căutat. Este, de asemenea, un instrument excelent pentru a vă extinde cunoștințele de vocabular în context. Cu limbi precum engleza, portugheza, chineza și franceza, se poate alege chiar și accentul dorit.

În urma investigațiilor făcute admitem faptul că utilizarea platformelor digitale pentru predarea limbilor străine prezintă numeroase avantaje. Acestea vin în sprijinul studenților pentru a-și însuși cu ușurință diferite fenomene lingvistice și de a forma competențe de comunicare. De menționat faptul că activitatea digitală îl are în centru pe student în timp ce profesorul este doar un mediator ce dirijează actul educativ.

Pandemia a facilitat accesul la resursele educaționale online, oferind posibilitatea profesorilor să implementeze activități inovatoare, să permită studenților să asculte și să comunice cu vorbitori nativi din spațiul personal, sporind calitatea activității didactice.

Un alt aspect ce necesită atenție este sistemul de evaluare implementat în perioada pandemiei. S-a constatat că utilizarea instrumentelor digitale în verificarea cunoștințelor a redus starea anxioasă a studenților, transformând această activitate într-una plăcută și atractivă.

*Kahoot!* reprezintă un instrument foarte bun pentru testarea rapidă a cunoștințelor tuturor elevilor, în timp real, la curs. Pentru ca elevii să vadă cerințele este necesară prezența profesorului, întrebările fiind adresate una câte una, pe rând. Timpul de răspuns este scurt, fiind eliminată tendința de a fraudă testul.

*Educaplay*, *Quizizz* sau *LearningApps*, pot fi utilizate atât la curs, cât și în afara lui (de exemplu, ca temă de casă), deoarece pot fi accesate oricând printr-un link oferit de profesor.

*Quizlet* permite crearea de *flashcards* foarte utile pentru procesul de învățare, deoarece studenții se pot autoevalua și pot decide ce informații necesită aprofundare.

*Microsoft Teams* este o platformă creată pentru meeting-uri online. Numeroase sisteme educaționale au utilizat-o pentru organizarea cursurilor pe timpul pandemiei. Întâlnirile de pe această platformă pot fi organizate sub formă de sesiuni de examinare orală. Platforma oferă și o tablă virtuală cu ajutorul căreia participanții pot fi evaluați.

*Google Forms* este una dintre cele mai populare metode de chestionare online. Modelul testului clasic din clasă este ușor de adaptat în cadrul acestei aplicații. Întrebările pot fi grilă, cu unul sau mai multe răspunsuri corecte, sau pot fi întrebări cu răspuns liber.

În ceea ce privește eficiența evaluării online părerile sunt împărțite.

Pe de o parte unii cercetători o consideră relevantă și benefică, ușurând activitatea profesorilor și facilitând accesul la rezultate rapide.

Pe de altă parte, se consideră că astfel de notări sunt lipsite de transparentă, iar rezultatele elevilor nu reflectă realitatea, întrucât tendința de copia este mare și nu poate fi verificată.

În urma analizelor efectuate susțin eficiența evaluării online, deoarece acest tip de evaluare oferă studenților un feedback rapid sesizându-se, cu ușurință, progresul sau regresul, punctele tari și

punctele slabe cu care se confruntă. Consider că o astfel de evaluare elimină orice eroare umană de notare și îmbunătățește sistemul educațional, cursantul fiind notat rapid și obiectiv.

Constatăm că sistemul de evaluare implementat în perioada crizei cu coronavirus încă s-a păstrat, implementându-se catalogul digital sau corectarea digitală a testelor naționale. Scopul unei astfel de implementări este de a obține concluzii relevante la nivel național a cunoștințelor pe care le dețin studenții, iar performanțele fiind notate într-un sistem centralizat pentru a avea o statistică clară a rezultatelor înregistrate.

Așadar, datorită pandemiei procesul de globalizare a luat amploare inovând întreg sistemul educațional românesc și digitalizând activitățile educative. Prin introducerea platformelor educaționale și utilizarea metodelor interactive în cadrul orelor de curs rezultă la un demers didactic atractiv și motivant în cadrul căruia participanții reușesc să se concentreze mai mult timp, crescând interesul pentru conținutul educațional transmis.

### Referințe bibliografice :

1. ADĂSCĂLIȚEI, Adrian (2007), *Instruire Asistată de Calculator*. Iași: Editura Polirom
2. DUDNEY, Gavin (2008), *How to Teach English with Technology*. Gandia, Valencia, Spania: Pearson Longman
3. MOTTERAM, Gary (2013), *Innovations in learning technologies for English language teaching*. London: British Council, p. 4
4. PAIU, Mihail (2012), *Tehnologiile informaționale ca suport indispensabil pentru un învățământ eficient*. În *Studia Universitatis*, nr. 5(55), 2012. p. 46-50
5. STOICA, Ancuța Loredana (2022), *Beneficiile utilizării platformelor e-learning în predare-învățare*. Arad: Editura Școala Vremii, p. 6
6. <https://www.ecml.at/Resources/TreasureChestofResources/Learners/tabid/4405/language/en-GB/Default.aspx>
7. <https://www.ecml.at/Resources/InventoryofICTtools/tabid/1906/language/en-GB/Default.aspx>



## STRATEGISCHE HERANGEHENSWEISE AN DIDAKTISIERUNG VON LITERARISCHEN TEXTEN IM DAF-UNTERRICHT

CZU: 811.112.2`243:37.091.3

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.7623825](https://doi.org/10.5281/zenodo.7623825)

**Elvira Guranda**  
ORCID 0000-0002-8514-0349

**Lina Cabac**  
ORCID: 0000-0002-3463-3717

Staatliche Aleku-Russo-Universität, Balti, Republik Moldova

*Literary material is an essential part of teaching German as a foreign language. However, reading texts that are actually intended for native speakers often pose great challenges for learners. To ensure that learners are not literally overwhelmed by the texts, it is important to didactize literary texts. Working with literary texts is not just simple reading; it can include activities to develop all four language skills. And what is extremely important for students, it can also be fun.*

**Schlüsselwörter:** Strategie, Didaktisierung, literarischer Text, Kompetenzentwicklung, DaF-Unterricht.  
**Keywords:** strategy, didactization, literary text, competence development, German language teaching.

### 1. Stellung der Literatur im Fremdsprachenunterricht

Warum wäre der literarische Text sinnvoll für den Unterrichtseinsatz? Die allgemeine Tendenz im Fremdsprachenunterricht ist seit Jahrzehnten hauptsächlich, diesen handlungsorientiert zu gestalten und auf den kommunikativen Ansatz zu orientieren, d.h. die Studierenden erwerben Kompetenzen, die ihnen dann in einer realen Situation helfen, erfolgreich zu kommunizieren und zu handeln (Krumm, 2010, S. 1530, Kniffka, 2009, S. 94). Diesem Grundkonzept folgend werden die literarischen Texte überwiegend als Hauslektüre bzw. Leseverstehen bearbeitet, sowie zielgerichtet im Literaturunterricht oder zum Erschließen landeskundlicher Eigenart der erworbenen Kulturlandschaft genutzt. Häufig werden die literarischen Texte aus den Lehrwerken ausgeschlossen bzw. der Anteil solcher Texte bleibt auf dem niedrigsten Niveau erhalten, denn sie haben angeblich eine mangelnde Aktualität und bieten keine authentischen alltäglichen Situationen.

Im Gegensatz zu den Sachtexten vermitteln literarische Texte dem Lesenden ein Sprachgefühl, das ohne dies vom Studierenden nicht erworben werden könnte. Literarische Texte haben gegenüber Sachtexten auch den Vorteil, dass man dadurch an die Sinne und Emotionen der Lesenden appellieren. Bredella (1985) weist auch darauf hin, dass literarische Texte nebst Ansprache an Gefühle, Einstellung und Werteinstellungen der Lesenden, ihnen auch Freude und Vergnügen bereiten, wobei sie sich auch in seinen Reaktionen erkennen können. Studierende können auf diese Weise Gefühle bewusst aktivieren, diese als Reaktion auf einen fiktiven/realen Trigger einstellen, sowie sich in eine Situation hineinprojizieren lassen, die für ihre muttersprachliche Realität fremd sein könnte. Dabei hängt die Intensität der entstehenden Gefühle von der Interaktionsform, vom Gesprächspartner oder vom behandelten Thema ab.

### 2. Funktion der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht

Der Einsatz eines literarischen Textes im DaF-Unterricht soll immer zweckhaft sein. Literatur im Unterricht bedeutet nicht nur Interpretation, Analyse und Epochendarstellung, aber auch nicht nur Spaß und Vergnügen. Es wird empfohlen, diese zwei Seiten gut zum Ausgleich zu bringen, um exemplarische Ergebnisse erzielen zu können. Es lässt sich keineswegs bestreiten, dass das primäre

Ziel eines FSU Sprachvermittlung und -erwerb ist. Folglich sollte das auch das Ziel des Literatureinsatzes im Unterricht bleiben. Da die Literatur aber vielerlei Funktionen hat (Lesefreude und Entspannung, Vermittlung von Wissen und fremder Lebenserfahrungen, Erziehung usw.), lassen sich in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts auch andere Ziele identifizieren. Ehlers (1996, S. 49) gliedert diese Ziele wie folgt:

1. Entwicklung der Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen;
  2. Entwicklung der Fähigkeit, unbekannte Wörter zu erschließen;
  3. Entwicklung der Fähigkeit, eigene Fragen zu stellen und nach Lösungen zu suchen (Entwicklung von Problem-Lösungs-Strategien);
  4. Entwicklung der Fähigkeit, Bedeutungen zu erfassen/zu bilden;
  5. Entwicklung der Fähigkeit, Sinn zu konstituieren:
- a. Entwicklung der Fähigkeit, satzübergreifend zu lesen; b. Verbesserung der Kenntnisse über Erzählstrukturen; c. Entwicklung der Fähigkeit, Texte zusammenzufassen; d. Wahrnehmungsschulung für konnotative Bedeutungen und Stilmittel; e. Entwicklung der Fähigkeit zu antizipieren.

Ergänzend dazu könnte noch die motivierende Funktion des literarischen Textes hervorgehoben werden. Sie ist „zweifellos einer derjenigen Faktoren, dem die Fremdsprachendidaktik und fast alle Lehrenden gleichermaßen großen Einfluss wie auch das größte Interventionspotential (durch motivierenden Unterricht) zuweisen“ (Krumm, 2010, S. 1152). Eine gute und starke Motivation erlaubt es den Studierenden, die gewünschten Lernergebnisse schneller und besser zu erreichen. Nicht zuletzt stellt die Literatur eine große Quelle landeskundlicher Inhalte dar, aus denen die Studierenden die Kultur, Geschichte, Sitten und Bräuche, Alltag usw. des Landes kennenlernen können.

Der literarische Text kann auch Anlass zum handlungsorientierten Unterricht geben, wo er sich auf eine kreative Weise bearbeiten lässt, z. B. die Studierenden können den Text inszenieren (wie ein kurzes Theaterstück), eine einfallreiche Fortsetzung der Geschichte schreiben, die Geschichte aus der Perspektive einer handelnden Person erzählen oder das Ende umschreiben.

Da literarische Texte in Bezug auf den Wortschatz vergleichbar anspruchsvoller als z. B. viele Sachtexte sind, ist der Wortschatz der Bereiche des Denkens und der Emotionen in den meisten literarischen Texten auch fest verankert. Die lexikalische Fundgrube des literarischen Textes kann zur Vervollständigung des schon erlernten Wortschatzes benutzt werden, somit werden literarische Texte folglich als Zusatzmaterial zum Lehrbuch gut verwendbar. Die ästhetische Komponente von literarischen Texten ist davon auch nicht weg zu denken: die Leser werden emotional angesprochen.

### **3. Textauswahl**

Das Problem der Textauswahl steht im Mittelpunkt des Lehrerauftrags, wenn in den DaF-Unterricht deutschsprachige Gegenwartsliteratur zielgerichtet integriert werden soll. Die Identifizierung eines passenden literarischen Textes sei dabei die wichtigste Herausforderung, die die Lehrkraft angeht.

Die Forscherin Nefedova (2012/2013, S. 167) erwähnt in Bezug auf die für den Unterricht gewählten Texte, dass diese spannend sein und zum Lesen in der Freizeit anregen sollten, dass es sich bei literarischen Texten um Erlebnistexte handelt, die dem Sprachniveau der Lernenden angepasst sind; einen Bezug zum Curriculum (Lehrwerk) haben; die Lernenden direkt ansprechen; Interesse und Neugier wecken; spannend sind.

Die deutschsprachige Literatur bietet ein vielfältiges und heterogenes Spektrum von wertvollen Werken und es fällt nicht leicht, den für den Unterricht auf dem entsprechenden Sprachniveau der Studierenden „optimalen“ Text zu ermitteln. Dieser wichtige Gedanke klärt die Frage, warum wir uns in diesem Beitrag für keine Neuerscheinungen entschieden haben.

Was die Auswahlkriterien der Texte für den DaF-Unterricht betrifft, gibt es in der einschlägigen Literatur keine erschöpfende Liste, jedoch bietet Hršak (2011, S. 12) eine zusammenfassende Systematisierung der Kriterien mehrerer Autoren. In Anlehnung daran können wir folgende fünf Gruppen der Kriterien absondern:

1. *unterrichtsbezogene Kriterien*, d.h. Rahmenbedingungen des FSU und die Lehrkraft, die den Lehr- und Lernprozess steuert;

2. *lehrerbezogene Kriterien*, d.h. die von der Lehrkraft gestellten Lernziele und Aufgaben klar, messbar und machbar sein und der Textauswahl entsprechen sollen;

3. *lernerbezogene Kriterien*, d.h. es muss eine Reihe von Lernerfaktoren (Alter, Geschlecht, Sprachniveau, Vorkenntnisse, evtl. Interesse) berücksichtigt werden, dabei muss den Lernenden die Möglichkeit eingeräumt werden, den Lernprozess mitzugestalten, weil man so am effektivsten Lust am Lesen weckt;

4. *textbezogene Kriterien*, d.h. formale Kriterien (etwa Umfang und Schriftgröße) und inhaltliche Kriterien (Thematik, Hauptfiguren und Handlung). Nicht zuletzt sollten auch sprachliche Kriterien bedacht werden, denn ein dem Sprachniveau der Studierenden angemessenes Vokabularium belastet den Lesevorgang nicht zu viel, und fördert somit die Lesemotivation sowie Leselust;

5. *ästhetische Kriterien*, d.h. es sollten Werke in Betracht kommen, die eine gewisse Textqualität besitzen. Es empfiehlt sich im heutigen DaF-Unterricht den gegenwärtigen Autoren den Vorrang zu geben, deren Texte sprachlich zugänglicher seien, jedoch sollten auch Klassiker, deren Texte sprachlich etwas anspruchsvoller zu sein scheinen, nicht vollkommen ausgeschlossen werden.

Alle diese Kriterien bilden eine Leitlinie, an die sich die Lehrkraft orientieren kann, um den „optimalen“ Text für eine bestimmte Lerneinheit zu finden.

An dieser Stelle muss darauf gedeutet werden, dass es sich aber manchmal schwer zu bewerten lässt, welche Texte für Studierende sprachlich anspruchsvoll und welche im Gegenteil einfach sind. So paradox es auch erscheinen mag, hängt dies mit dem Sprachniveau und der Lesekompetenz der Studierenden in der Muttersprache zusammen. Es ist allgemein bekannt, dass Jugendliche heute leider ungenügend und nur nach Bedarf lesen und ihre Fähigkeit, mit Texten umzugehen ist mangelhaft. Diese Schwierigkeiten beim Lesen in der Muttersprache übertragen sie auch auf das Lesen in der Fremdsprache und das muss der Lehrer / die Lehrerin berücksichtigen.

Somit kommen wir näher an unser wissenschaftliches Anliegen und zwar an den Prozess des Didaktisierens literarischer (bzw. authentischer) Texte im DaF-Unterricht.

#### **4. Zwecke des Didaktisierens**

Bernadette Neff und Karin Moser (Neff / Moser, 2013, S. 2) haben in ihren Ausführungen zum Didaktisierungsprozess folgende Zwecke herauskristallisiert:

- Lernende verstehen den Sinn des Gelesenen besser;
- Das Selbstvertrauen der Lernenden wird gefördert;
- Lernende setzen sich mit dem Text als Ganzes auseinander;
- Lernende erklären ihr Wissen zum Text in eigenen Worten;
- Das selbstständige Lernen wird gefördert;
- Lernende lernen Lesestrategien kennen und wenden sie an;
- Schwierigere Originaltexte können im Unterricht eingesetzt werden;
- Überforderung bei den Lernenden wird vermieden;
- Fächerübergreifendes Arbeiten mit didaktisierten Texten ist möglich.

Das Potential der Anwendung literarischer Texte im DaF-Unterricht ist sehr groß und durch den qualitativ gestalteten Didaktisierungsprozess kann dieses Potential u.E. facettenreich entfaltet werden.

## 5. Vorgehen beim Didaktisieren

Im Didaktisierungsprozess folgen wir dem längst etablierten Handlungsgerüst, das von Neff und Moser (Neff / Moser, 2013, S. 2-3) knapp und anschaulich dargestellt wurde, und das folgende Phasen beinhaltet:

1. Phase	Vor dem Lesen	Bemerkungen
Vorentlastung	Der Didaktisierungsprozess beginnt mit einer Vorentlastung, die eine Verbindung zwischen dem Weltwissen der Studierenden und dem Thema des Textes herstellt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Vorentlastung soll nicht übersprungen werden;</li> <li>- Die Studierenden binden sich gedanklich an das behandelte Thema;</li> <li>- Der Verweis auf die Vorkenntnisse motiviert die Studierenden sich mit diesem Text zu befassen;</li> <li>- Die Vorentlastung kann mündlich oder schriftlich erfolgen.</li> </ul>
2. Phase	Während des Lesens	Bemerkungen
Inhaltserfassung / Inhaltserweiterung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeder Lesevorgang wird mit einem Leseauftrag angeleitet, der das Ziel und/oder die Art und Weise des Lesens bekannt gibt.</li> <li>- Die Inhaltserfassung sollte durch Aufträge im Sinne von Handlungsanweisungen angeleitet werden (Aufträge statt Fragen!).</li> <li>- Die Aufgabenstellungen sollten möglichst einfach formuliert werden, aber so umfassend, dass die Lernenden selbstständig mit dem didaktisierten Text arbeiten können.</li> <li>- In den Aufträgen sollte eine ausgeglichene Progression vom Einfachen zum Anspruchsvollen hergestellt werden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mit Fragen schränken wir die sprachliche Handlung der Lernenden auf das Antworten bzw. das Suchen von Antworten ein. Mit Aufträgen können vielfältige sprachliche Handlungen und Lesetechniken angeleitet werden, z. B. markieren, Verbindungslinien zeichnen, einen Zwischentitel schreiben, eine Skizze erstellen. Das sind sprachliche Handlungen, die geübte Lesende selbstständig ausführen.</li> <li>- Die Aufgabenstellungen sollen immer einfach formuliert werden. Zu schwierige Aufgabenstellungen bewirken, dass die Lernenden die Texte nicht selbstständig erarbeiten können. Lernschwache geben in diesem Fall sehr schnell auf und so gefährden wir die Motivation dieser Lernenden.</li> <li>- Erfolgserlebnisse am Anfang animieren zum Weiterarbeiten. Mit zunehmend anspruchsvollen Aufgaben merken die Lernenden, dass sie auch schwierige Aufgaben lösen können.</li> </ul>
3. Phase	Nach dem Lesen	Bemerkungen
Reflexion	Die Lernenden werden aufgefordert, die Texte kritisch zu überprüfen und eigene Meinungen / eigenes Wissen zu formulieren.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Studierenden, die ihr Wissen in ihren eigenen Worten formulieren, verstehen den Inhalt besser.</li> <li>- Die Behandlung des Themas aus verschiedenen Blickwinkeln erlaubt den Studierenden, die Inhalte kritisch zu beurteilen.</li> <li>- Durch eigenständige Meinungsäußerung lässt sich das Verstehen des Textes prüfen.</li> </ul>

## 6. Wichtige Aspekte beim Didaktisieren literarischer Texte

Im Didaktisierungsprozess der literarischen Texte sollte immer daran gedacht werden, dass die Einstiegsphase (die Vorentlastung) nie weggelassen werden darf, weil dadurch eine Bindung zum Text, zu den behandelten Themenbereichen und zum Leseprozess im Allgemeinen geschaffen wird.

Beim Didaktisieren wird grundsätzlich mit Originaltexten gearbeitet (obwohl gute Übersetzungen vorbildlicher fremdsprachiger literarischer Texte u.E. auch nicht ausgeschlossen werden dürfen), wobei größere literarische Werke entweder in Teile zerlegt oder auszugsweise im Unterricht angeboten werden.

Die Textarbeit und die Aufträge/Aufgaben müssen so gestaltet werden, dass das autonome Lernen gefördert wird, wobei unterschiedliches Schriftbild für Text und Aufgabenstellung gewählt

werden muss. Außerdem ist es hilfreich, die Texte bzw. Aufgaben mit Bildern zu versehen, um das Verstehen zu erleichtern.

Beim Didaktisieren soll darauf geachtet werden, dass die Inhalte der ausgewählten Texte für die Zielsetzung im Lernprozess relevant sind.

### 7. Effiziente Strategievorschläge bei der Didaktisierung eines literarischen Textes

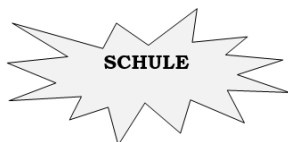
Im Folgenden möchten wir einen Überblick über die didaktischen Strategien und Methoden bei der Herstellung didaktisierter literarischer Materialien vorstellen (vgl. Neugebauer, 2006, S. 5):

#### a) Phase 1. Vorentlastung

Dazu eignen sich Aufgaben, die das Vorwissen der Lernenden aktivieren und sie zum Lesen anregen. Es gibt zwei Typen der Vorentlastungsarbeit:

- *Inhaltliche Vorentlastung* (Informationen zum Thema sammeln, Nachschlagewerke konsultieren, Assoziationen erfassen, über den Titel, ein Schlüsselwort oder -satz sprechen, über die Textsorte sprechen, die grafischen Elemente interpretieren, Vermutungen äußern usw.)

**K1.2. Welche Substantive zum Thema „Schule“ kommen im Text vor? Gebrauchen Sie diese in kurzen inhaltsbezogenen Kontexten.**



(Guranda/Cabac et al., 2020, S. 9)

**K8.13. Beschreiben Sie die dargestellte Situation.**



(Guranda/Cabac et al., 2020, S. 54)

- *Lexikalische Vorentlastung* (Schlüsselwörter besprechen oder nachschlagen, ausgewählte Wörter aus dem Lernwortschatz besprechen oder nachschlagen, Wörter nach bestimmten Kriterien ordnen)

**K1.4. Finden Sie Antonyme zu folgenden Wörtern und gebrauchten Sie diese in kurzen Sätzen.**

anziehen, senken, schmal, sorgfältig, öffnen, eng, lachen, die Länge, hart, aufhören, die Nähe, spannend, fett, die Hitze, hastig, säuerlich, müde, traurig, manchmal, selten.

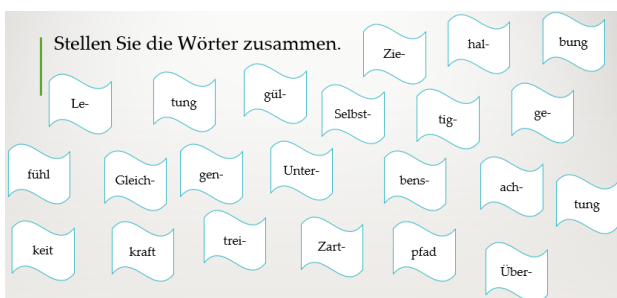
(Guranda/Cabac et al., 2020, S. 10)

**K2.5. Kennen Sie das jeweils passende Präfix zu *fallen*?**

1. Wie hat Ihnen der Film ... ?
2. Der Name des Regisseurs ist mir leider ... .
3. Wenn ich nachdenke, wird mir der Name bestimmt ... .
4. Wegen Krankheit des Deutschlehrers ist der Unterricht ... .
5. Mir sind vor Müdigkeit fast die Augen... .
6. Ihr wurde schwindlig, und sie ist mitten auf der Straße ... .
7. Das Dokument ist ungültig, es ist am 31. Dezember ... .
8. Wenn man schon wie ein Trampel aussah, sollte man nichts tun, um ... .

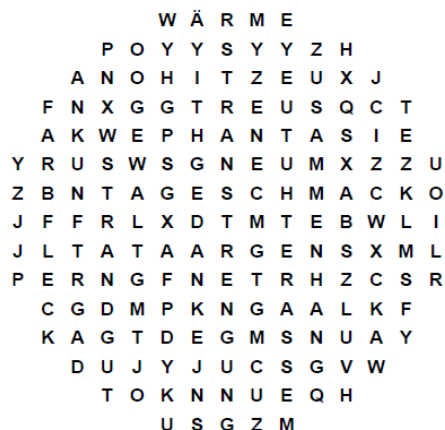
(Guranda/Cabac et al., 2020, S. 17)





(Arbeitsblatt zur deutschen Fassung des Romans „Bonjour Tristesse“ von Françoise Sagan)

Markiere die im Buchstabensalat versteckten Wörter!



(Arbeitsblatt zur deutschen Fassung des Romans „Bonjour Tristesse“ von Françoise Sagan)

**b) Phase 2. Inhaltserfassung / Inhaltserweiterung**

- *gezieltes Verstehen* (bestimmte Informationen im Text finden, z. B. über Personen, Orte usw.)

**K2.8. Sammeln Sie alle Informationen zu Eva aus dem Text:**

**Alter:**  
**Verhältnis zu den Eltern:**  
**Verhältnis zu anderen Menschen:**  
**Verhältnis zu sich selbst:**

(Guranda/Cabac et al., 2020, S. 19)



**Füllen Sie die Lücken**

• „Unser e \_\_\_ Abendessen verlief sehr \_\_\_ t. Mein Vater und A \_\_\_ sprachen \_\_\_ r ihre gemeinsamen B \_\_\_\_, d \_\_\_ zwar nicht zahlr \_\_\_\_, aber von besonderer Ei \_\_\_ art waren. Ich u \_\_\_ h \_\_\_ mich ausg \_\_\_\_, bis zu de \_\_\_ Mo \_\_\_\_, d \_\_\_ Anne \_\_\_ klä \_\_\_\_, der Sozios m \_\_\_ Vaters sei mikro \_\_\_\_. D \_\_\_ r Mann trank z \_\_\_ sehr viel, aber er war s \_\_\_ sch, und mein Vater und ich h \_\_\_ ein \_\_\_ ar denkw \_\_\_ Abende mit ihm v \_\_\_.“

(Arbeitsblatt zur deutschen Fassung des Romans „Bonjour Tristesse“ von Françoise Sagan)

**Vervollständigen Sie die fehlenden Wörter**

„Sven Bastian.“  
„Morgen, Sven!“  
„Gasan! Guten Morgen. So früh? Wie geht's dir?“  
„ \_\_\_ e, es geht. Du, kann ich dich was f \_\_\_ n?“  
„Frag mich!“ , lacht Sven.  
„Ich habe morgen ein V \_\_\_ h.“  
„Super! Wo denn?“  
„Die F \_\_\_ a heißt Gastro-Event. Ich weiß noch nichts G \_\_\_ s, aber hast du v \_\_\_ t ein paar T \_\_\_ s für mich?“  
„Hm, auf jeden Fall musst du k \_\_\_ t gekleidet sein! Am besten ziehst du einen A \_\_\_ g an.“  
„Einen Anzug? Wirklich?“  
„Klar! Du willst doch gut a \_\_\_ n! Und sei u \_\_\_ t pünktlich! Wann ist denn der T \_\_\_ n?“  
„Morgen, um elf.“  
„Und bleib immer schön h \_\_\_ h!“  
„Noch was?“  
„Ja, T \_\_\_ t ist wichtig, das wollen Personalchefs wissen.“  
„Wie bitte?“  
„Ja. In einer Firma arbeitest du ja nicht alleine, sondern in einem T \_\_\_ m. Das ist w \_\_\_ g! Sag einfach, du spielst F \_\_\_ l.“  
„Fußball? Gut, danke, Sven.“  
„Und ruf mich morgen nach dem T \_\_\_ n an, ja? T \_\_\_ s!“

(Arbeitsblatt zur Erzählung „Der Filmstar“ von Theo Scherling und Elke Burger)

- *globales Verstehen* (Sätze der Reihe nach ordnen; Fragen formulieren, sie jemandem zum Beantworten geben und die Antworten kontrollieren; Bilder oder Stichwörter zum Text in der richtigen Reihenfolge ordnen; Abschnitte des Originaltextes ordnen; aus einer Liste Untertitel auswählen und im Originaltext einsetzen; Abschnitte des Originaltextes mit selber formulierten Untertiteln versehen; zu jedem Abschnitt ein bis zwei Sätze aufschreiben oder etwas zeichnen; zu jedem Abschnitt ein bis zwei Stichwörter notieren; Ereignisse auf einer Zeitlinie festhalten; globale Aussagen beurteilen; richtig/falsch-Aufgaben; mit Hilfe von vorgegebenen Stichwörtern oder Bildern erzählen, worum es geht)

**K2.10. Beschreiben Sie Evas Gedanken über Schmidhuber** **K3.6. Richtig oder falsch? Kreuzen Sie an.**  
**Die Stichwörter können Ihnen dabei helfen.**

- *ausstehen*
- *die direkte Rede vermeiden*
- *sich wundern*
- *sich über den Kopf streicheln lassen*
- *Kinder mögen*
- *der größte Kummer*
- *glauben*

(Guranda/Cabac et al., 2020, S. 19)

	Richtig	Falsch
1. Eva war froh, dass sie nicht in ihrem ruhigen Zimmer geblieben war.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Sie nahm den Weg durch den Park, weil er der kürzeste zum Schwimmbad war.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Da Eva den Kies auf dem Weg betrachtete rempelte sie mit einem Jungen zusammen, stolperte und fiel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Der Junge half Eva beim Aufstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Die beiden Knie waren aufgeschürft und brannten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Der Junge gab Eva die Hand und humpelte neben ihm her zur Poliklinik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Eva verglich sich mit einem Elefanten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(Guranda/Cabac et al., 2020, S. 23)

**Ordnen Sie die Abschnitte!**

- 1. - Gastro-Event, Sabine Wuttke, was kann ich für Sie tun?
- 2. - Morgen Vormittag um 11 Uhr?
- 3. - Auf Wiederhören!
- 4. - Ja, das geht bei mir.
- 5. - Gerne!
- 6. - Dann nehmen Sie die U6 bis zur Parkstadt Nord. Von der Haltestelle sind es zu Fuß noch fünf Minuten.
- 7. - Ich? Ähm, ja, ich bin da sehr flexibel. Heute Nachmittag?
- 8. - Vielen Dank! Dann bis morgen.
- 9. - Nein, ich komme mit der U-Bahn.
- 10. - Guten Morgen, mein Name ist Korkmaz. Ich habe gerade Ihre Anzeige in der Zeitung gelesen. Kann ich bitte Herrn Müller sprechen?
- 11. - Oh, tut mir leid. Herr Müller ist gerade nicht da. Aber vielleicht kann ich Ihnen weiterhelfen? - Ja, ich habe ein paar Fragen zu der Stelle.
- 12. - Ach so? Wir sind am Berliner Ring Nummer 128. Kommen Sie mit dem Auto? Sie können direkt bei uns parken.
- 13. - Moment, ich muss mal nachsehen. – Heute Nachmittag, heute Nachmittag geht nicht, aber morgen?
- 14. - Hm, da kann ich Ihnen leider nicht helfen. Da müssen Sie mit Herrn Müller sprechen. Aber ich kann Ihnen einen Termin für ein Vorstellungsgespräch anbieten. Wann haben Sie denn Zeit?
- 15. - Entschuldigung! In der Anzeige steht keine Adresse...
- 16. - Prima, Herr Korkmaz. Ich habe den Termin notiert. Dann bis morgen.

(Arbeitsblatt zur Erzählung „Der Filmstar“ von Theo Scherling und Elke Burger)

- *detailliertes Verstehen* (detaillierte Aussagen zum Text lesen und die entsprechende Stelle im Text markieren; detaillierte Aussagen beurteilen; Aussagen in ein vorgegebenes Mindmap eintragen; selber ein Mindmap entwickeln; im Text Sinnabschnitte einzeichnen; eine Situation inszenieren; Fragen zu einem Detail beantworten; mit Hilfe von vorgegebenen Stichwörtern oder Bildern nacherzählen; mit Hilfe von selber zusammengestellten Stichwörtern oder Bildern nacherzählen; eine Zusammenfassung schreiben)

**K5.7. Antworten Sie auf die Fragen zum Inhalt des 5. Kapitels.**

1. Warum war Eva auf Karola eifersüchtig?
2. Wie lange hatte Eva an der Bank ganz hinten am Fenster allein gegessen?
3. Woher kam Franziskas Familie nach Bayern?
4. Wie sah Franziska aus?
5. Warum wurde Franziska in der Mathestunde von Herrn Hochstein plötzlich rot?
6. Wer unterstützte Franziska in der Mathestunde?
7. Warum war Eva über sich selbst erschrocken?
8. Warum hasste Eva die Schule?
9. Wen bat Karola im Englischunterricht um einen Spickzettel?
10. Warum wollte Eva den Spickzettel nicht weiterleiten?
11. Was geschah, als Franziska den Zettel über Karolas Schulter fallen ließ?
12. Wie fühlte sich Eva nach diesem Vorfall?

(Guranda/Cabac et al., 2020, S. 35)

**K5.9. Nehmen Sie Stellung zu folgenden Ratschlägen:**

1. Schreiben Sie Spickzettel, denn sie helfen in der Prüfung!



2. Schreiben Sie Spickzettel, aber benutzen Sie sie nicht!



(Guranda/Cabac et al., 2020, S. 36)

**K6.6. Vervollständigen Sie die Sätze.**

1. Eva hatte den dunkelblauen Rock und die dunkelblaue Bluse an, die....
2. Eva ärgerte sich über die grauen Wolken auf ihrem Roch und ....
3. Damals war Karola zum verabredeten Platz nicht gekommen, weil sie ....
4. Eva hatte sich schon mit Schokolade getröstet, als....
5. Erika schrieb einige Briefe an Eva, aber....
6. Als Michel sich verspätete, dachte Eva, dass Michel....
7. Michel und Eva sind schwarzgefahren, weil....
8. Michel und sein Bruder haben manchmal zum Fluss Mädchen geschleppt, um....
9. Eva war in Italien am Meer, aber Michel....
10. Evas Bauch war flach, wenn sie....

(Guranda/Cabac et al., 2020, S. 41)

**K7.7. Wem gehören folgende Aussagen?**

1. "Der Papa ist böse. Du weißt doch, dass wir alle um halb sieben da sein sollen."
2. "Ich bin kein kleines Kind mehr."
3. "Das nächste Mal bist du um sieben zurück, verstanden?"
4. "Solange du zu Hause bist und ich die Verantwortung habe, richtest du dich nach dem, was ich sage."
5. "So toll ist sie ja nun auch wieder nicht, dass ich ihr so lange nachweinen würde."
6. "Die Grabers können froh sein, dass sie eine so gute Tochter haben."
7. "Hast du Hunger? Soll ich dir ein Spiegelei machen?"
8. "Ist gut, aber komm bald wieder ins Bett."
9. "Aufzuklären brauchst du mich nicht mehr. Ich weiß das alles."
10. "Ich habe ja auch dem Papa gesagt, jeder muss seine Erfahrungen selbst machen. Ich habe auch nicht auf meine Mutter gehört, damals, habe ich gesagt."

(Guranda/Cabac et al., 2020, S. 47)



Erzählen Sie die Episode, in der folgende Wörter vorkommen.

- zum Strand hinunter, schwül, halb eingeschlafen, keine Lust haben, in den Sand drücken, ausgetrocknet sein, hart und dumpf klopfen, ins Meer stürzen, ausgeglichen und anständig, Vertrauen empfinden, wie Diebe auseinandertreiben, verlassen.

(Arbeitsblatt zur deutschen Fassung des Romans „Bonjour Tristesse“ von Françoise Sagan)

**c) Phase 3. Reflexion**

Stellungnahme / eigene Meinung formulieren; Vorgeschichte oder Fortsetzung zum Text erfinden; zum Inhalt eine Szene, ein Theaterstück, ein Interview usw. spielen

**K6.8. Gliedern Sie das gelesene Kapitel nach dem Inhalt und betiteln Sie jeden Teil. Erzählen Sie den Text nach.**

**K6.9. Wie stellen Sie sich Ihren Traummann oder Ihre Traumfrau vor? Welche Eigenschaften muss er oder sie haben?**

(Guranda/Cabac et al., 2020, S. 42)

**K7.9. Versetzen Sie sich in die Rollen von Eva und ihrer Mutter und spielen Sie die Szene in der Küche.**

**K7.10. Äußern Sie Ihre Meinung zu folgender Situation:**

Im Gespräch mit ihren Eltern sagt Eva: "Ich bin kein kleines Kind mehr." Was halten Sie von Evas Worte? Ist sie wirklich kein Kind mehr?

**K7.11. Wie verstehen Sie das Sprichwort: Kleine Kinder – kleine Sorgen, große Kinder – große Sorgen? Sind Sie damit einverstanden? Begründen Sie Ihre Meinung.**

(Guranda/Cabac et al., 2020, S. 48)

Stellen Sie sich vor, dass Sie, ähnlich wie Cecile, auf Urlaub auf der französischen Riviera sind!

Wie würden Sie die Zeit verbringen?



(Arbeitsblatt zur deutschen Fassung des Romans „Bonjour Tristesse“ von Françoise Sagan)

Wovon träumen Sie?



(Arbeitsblatt zur Erzählung „Der Filmstar“ von Theo Scherling und Elke Burger)

## 8. Schlussfolgerungen

Lesen ist eine der vier sprachlichen Fertigkeiten und als solche wird es im Fremdsprachenunterricht entwickelt. Trotz einer vernachlässigten Stellung in der Vergangenheit haben die literarischen Texte heute einen geringen, aber erkennbaren Platz im DaF-Unterricht.

Es gibt eine Reihe von Kriterien für die Wahl von literarischen Texten für den Unterricht. Die wichtigsten jedoch scheinen die sprachliche und die inhaltliche Angemessenheit und das Motivationspotential zu sein. Erforderlich ist auch, dass die Lehrkraft die Ziele nie außer Acht lässt.

Nach den theoretischen Überlegungen wurden konkrete Beispiele, die wir in unserem Unterricht selber zu den von uns verwendeten literarischen Texten erarbeitet haben. Dazu führen wir eine breite Auswahl an verschiedenen Verfahren und Aufgaben an, die sich für alle Etappen der Textarbeit eignen.

Die Literatur ist Bestandteil einer Sprache und deshalb soll sie auch im DaF-Unterricht vertreten sein. Zugegeben, es ist manchmal schwierig passende Texte zu finden, aber man kann es tun. Die Arbeit mit literarischen Texten ist nicht nur bloßes Lesen, sondern sie kann Aktivitäten zur Entwicklung aller vier Fertigkeiten enthalten. Und was für die Studierenden äußerst wichtig ist, sie kann auch Spaß machen.

## Literaturverzeichnis:

1. BREDELLA, Lothar (1985), « Leseerfahrungen im Unterricht. Kognitive und affektive Reaktionen bei der Lektüre literarischer Texte ». In: Bredella, Lothar / Legutke, Michael (Hg.), *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp, S. 54-82
2. EHLERS, Swantje (1996), *Literarische Texte lesen lernen*. München: Klett Edition Deutsch
3. GURANDA, Elvira, CABAC, Lina, BULGACOVA, Irina (2020), *Deutsch lernen durch Lesen. Wortschatzerklärungen und Aufgaben zum Roman „Bitterschokolade“ von Mirjam Pressler*. Bălți: Indigou Color

4. HRŠAK, Slavika (2011), *Kriterien zur Auswahl literarischer Texte im DaF-Unterricht*. Zagreb: Filozofski fakultet, S. 12-18
5. KNIFFKA, Gabriele, GESA, Siebert-Ott (2009), *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. 2., durchges. Aufl. Paderborn: Schöningh
6. KRUMM, Hans-Jürgen, FANDRYCH, Christian, HUFEBISEN, Britta, RIEMER, Claudia (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*. 1. Halbband. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK]. Vol 35/1 2. und vollständig überarbeitete und neu zusammengestellte Auflage. Berlin/New York: de Gruyter
7. NEFEDOVA, Ljubov (2012/2013), Deutsche Landeskunde anhand von Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht: das Fremdsprachenlernen an Stationen. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*. Moskau: DAAD Verlag, S. 165-176
8. NEFF, Bernadette, MOSER, Karin (2013), *Texte didaktisieren leicht gemacht. Ein Arbeitsinstrument für Lehrpersonen*. Zürich: MGZ/BBZ
9. SAGAN, Françoise (1996), *Bonjour tristesse* (aus dem Franz. von Helga Treichl). Berlin: Ullstein
10. SCHERLING, Theo, BURGER, Elke (2010), *Der Filmstar. Lesen und Hören A1. Lektüren für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt
11. NEUGEBAUER, Claudia (2006), *Didaktisierte Lesetexte – was ist das?* NW EDK. Netzwerk sims. Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen. IIK Institut für Interkulturelle Kommunikation, Zürich. (<https://docplayer.org/75958087-Didaktisierte-lesetexte-was-ist-das.html>, abgerufen am 23.11.2022)



## MOTIVATION REFLECTED IN ROMANIAN AND ENGLISH ANTONYMIC PHRASEOLOGIES FOR “SUCCESS” AND “UNSUCCESS”

CZU: 81`273.7=111=135.1

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7623923>

Oana Balan  
ORCID 0000-0003-0557-7952

Moldova State University

*This article is devoted to the analysis of motivation as a cognitive process that leads to the creation of phraseological units in the English and Romanian linguistic pictures, focusing on the antonymic relationship between the concepts of “success” and “unsuccess”. Motivation is also analysed as the ability of the individual to understand idiomatic expressions. The aim of the article is to find both common and particular parametric components of English and Romanian antonymic phraseologies and investigate the relationship between the phraseological units that build them up. The methods used for this research are those of general linguistics, but also those specific to cognitive linguistics.*

**Keywords:** *antonymy, phraseology, motivation, cognitive process, conceptual metaphor, success, unsuccess.*

### Introduction

Phraseological units are often created from the need and the ability of the individual to interact with other people that have the same needs and abilities to understand the context, the intention, the motivation that stands at the base of this process of creation. In order to communicate, a person has to be motivated to transmit a message and has to adopt an adequate and an efficient behaviour for a certain context, making himself/herself understood. In this article, we will deal with the analysis of motivation trying to define it as a cognitive process, but also with the types of motivation, a classification made on the factors that it derives from. Therefore, motivation can be *metaphorical*, based on conceptual metaphors, with a serious role in mental representations, *symbol-based*, where motivation is focused on one component, and not on the entire phraseological unit, or it can be *etymological*, where the most important factors are the intertextuality and the cultural frame that help motivate the creation of phraseological units.

The article gathers theoretical aspects regarding motivation and its classification, but also a comparison of different phraseological units regarding the concepts of *success* and *unsuccess* from the Romanian and English phraseologies.

### Definitions of Motivation

In an attempt to define *motivation*, we refer to the work of A. Langlotz, *Idiomatic Creativity: A cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English*, where motivation is seen as the cognitive process that leads to the creation of phraseological units and the ability of the speaker to understand their meaning by ‘reactivating or remotivating their figurativity, i.e. to understand why the idiom has the idiomatic meaning it has with a view to its literal meaning’ (Langlotz, 2006, p.45). The author offers as an example the phraseological unit *tip of the iceberg*, where the speaker talks about a part of a serious problem or situation, using his understanding that the iceberg usually causes problems for navigation.

Cristina Cacciari talks about motivation as a process behind the creation of phraseological units and distinguishes the *analyzability* as ‘the extent to which the speaker of the language can trace the relations between the two levels of meaning’, the literal-local and the figurative-global (Cacciari, 1993, p.35) and the *predictability*, where the use of a certain phraseological unit is considered rational

for the individual to be used as such, it 'is following the normal conventions governing its use and beliefs' (Cacciari, 1993, p.35). Therefore, motivation is not the same thing with analyzability or predictability, but they are only characteristics of the cognitive process that stands behind the creation of phraseological units.

In order to distinguish the types of motivation, researchers consider that the first aspect to be taken into consideration when classifying motivation is the *metaphorical* meaning of phraseological units which is not only a classificatory construct, but it has a serious role in the mental representations that come to the mind of the speaker when they are used. When used in antonymy, the phraseological units are better understood and it becomes easier to use them to transmit the desired message.

A second component is the motivation rooted in *symbol-based* phraseological units, for example, the word *wolf* stands for greediness, hunger and danger, but in the phraseological unit *to keep the wolf from the door* the symbol recalls economic despair and failure.

### **Motivation Based on Conceptual Metaphor**

In *Metametaphorical Issues. Image Metaphors*, Lakoff states that there is a link between the phraseological unit and its figurative meaning, which constrains people to understand it or form mental images (Lakoff, 1987, p.219). The cognitive-linguistic model of the motivation for phraseological units is based on conceptual metaphors (Lakoff, 1987: 450). The metaphorical structures that come up in phraseological strings and their patterning by conceptual metaphors is supported by Gibbs and O'Brien's study on the mental imagery evoked for particular idioms.

Motivation stands at the basis of the conceptual level, not at the lexical one (there is a correlation between word meanings). Langlotz says that the meaning of the phraseological unit is motivated because the conceptual knowledge associated with that certain phraseological unit and the metaphorical knowledge provide a link that makes it possible to relate the literal meaning to the phraseological meaning (Langlotz, 2006, p.46).

The mental mapping is achieved by means of phraseological units that refer to colours, human body parts, sound effects or even animal associations that create the image and the feeling of having success or that of failing at a certain point. In his *Image Metaphors*, Lakoff argues that in the case of abstract notions, there can be no image mapping because even if there is a source domain image in the foods, colours, human body parts and so on, the concept of *success* or *unsuccess* has no target domain image (Lakoff, 1987, p.222).

Being an abstract notion, *success* or *failure* has no visual representation. The emitter creates a certain image when broadcasting a message, but it depends on the receiver to determine what gets mapped onto what. Therefore, in order to understand the speaker, the receiver creates an image mapping and transposes it onto the images proposed by the conceptual metaphors.

For example, for the concept of *success*, the English phraseological unit *to bring home the bacon* and the Romanian correspondent *a aduce acasă cașcavalul* have the literal meaning of bringing home the type of food that is always present in the household in different cultures: for the English, the bacon is an essential and common article of food and for Romanians, *cașcavalul* is a type of cheese that is better and longer preserved in the household, very popular in traditional meals.

As for the conceptual meaning, *to bring home the bacon* refers to having success, to winning a contest, earning money or reaching a target. The origin of this phraseological meaning is not clearly defined, since there are sources stating that it comes from the 12<sup>th</sup> century, in a small town in Essex, England, where there was a tradition for the church to award a side of bacon for married couples who demonstrated wedded bliss. Other sources say that it was first used in the United States and it is related to a box fight in 1906 where Joe Gans was up against Oliver Nelson. After a 42-round battle, in the Syracuse NY Post-Standard Newspaper there was an article saying that Gans' mother asked her son in a telegram *to bring home the bacon*, as in win the fight. And Gans' reply to his mother was that *he had not only the bacon, but the gravy* (New York Times). Either way, both sources refer to having achieved something, winning a prize for something that they have done, therefore, having success.

For the Romanian phraseological unit, the conceptual meaning is the same of having success, earning money or reaching a target. Being an article of food that could be preserved longer and better than other types of cheese, it was often used in business transactions or as gifts from the governors of the country to other rulers. Other sources say that *cașcavalul* was mentioned among the items that were offered by Mircea cel Bătrân to maintain the Tismana monastery and its inhabitants in good conditions.

The concept of *unsuccess* is also well represented by the English phraseological unit *to go down the drain* and the Romanian *a se duce pe apa sâmbetei*. The literal meaning for these expressions is that something is so insignificant that it washes with the waste water down the drain. The conceptual meaning refers to losing something forever, wasting an opportunity, a situation that has a futile end, such as the water that runs down the drain after it was used. The origin of the English phraseological unit goes back to the beginning of the 1900's when it was used to compare a situation to watching the water going down the drain, meaning that there is nothing to show for it. The Romanian phraseological unit has a mystical origin, from the north of the country where there was a place where water was boiling every day of the week, but on Saturday it stopped and this water was poured into a river. Other Romanian beliefs are that Saturday is a day full of secrets, spells and bad timings, associated even with the great end, with death. The orthodox church chose Saturday to officiate sermons in the memory of the deceased.

English and Romanian phraseologies have enough examples that show the way individuals process certain situations of success or unsuccess, using the figurative meaning of the language and creating conceptual metaphors. This is achieved either through mental imagery, the images created in the examples we offered are speaking for themselves, or through metaphorical knowledge where the literal meaning is mapped onto the phraseological or conceptual meaning.

#### **Motivation Based on Symbols**

This type of motivation is based on one component, or the concept behind it, and not the entire phraseological meaning. It relates to the cultural knowledge of the speaker and it has clear semantic autonomy. The link of motivation between the literal and the conceptual levels is created by the semiotic knowledge of the cultural symbol in question. Here lies *the coherence between coherence between the symbolic concept in the language and similar symbolic phenomena in relevant cultural codes other than language* (Dobrovol'skij, Piirainen, 2018, p.16), as Dobrovol'skij and Piirainen state in their study *Figurative Language*.

A very explicit example is the phraseological unit *to know which side the bread is buttered on*. In this phraseological unit, the symbol used is the *bread*, which functions as a means of livelihood, sustenance, work or source for someone's living, or even money. The meaning of this phraseological unit is to know how to achieve success and to have the means for it. The Romanian correspondent is *a pune mâna pe pâine și cuțit*, which has the same meaning of having the means to being successful and having all the power. So, the term *bread* also stands for power, success.

On the not so bright side, that of failure, we have *to keep the wolf from the door*. The *wolf* is the symbol of hunger, greediness and danger. The cultural knowledge is that the *wolf* is a predator, it is a dangerous animal with a ravenous appetite which also can devour humans (in the folk belief of werewolves). The user does not speak from his/her own experience with the animal, but from an age-old knowledge coming from literary sources or biblical parables. Used in this phraseological unit, the speaker translates it into danger, economic despair, poverty and ruin, proving that the functions of this symbol are seen as a cultural code. A Romanian example is *A intrat lupul în coșar*, meaning that a person should protect himself or herself from thieves, from not losing everything they achieved so far, leading to economical despair.

Dobrovol'skij and Piirainen conclude that *the difference between metaphoric motivation and symbol-based motivation is that the former involves the idea of similarity between the entity encoded in the inner form and the entity denoted by the actual meaning, whereas the latter exploits certain*

*cultural conventions* (Dobrovol'skij, Piirainen, 2018, p.17). Therefore, even if we analysed them separately, it does not mean that the symbol-based motivation cannot be metaphorical or vice-versa.

### **Motivation Based on Intertextuality**

This type of motivation includes phraseological units that are created using well-known texts or passages. Dobrovol'skij and Piirainen believe that there are two major requirements: first, the lexical structure is derived from an already existing text and second, the individual must have proper knowledge regarding the text in order to connect it with the phraseological unit (Dobrovol'skij, Piirainen, 2018, p.23-24). Such is the case of *the Trojan horse* which stands for deceit and concealed danger. Nowadays, it refers to a dangerous program which has a concealed function that, when downloaded on a computer, it damages other programs as well. The motivation in this case comes from the fact that there is a certain knowledge behind the phraseological unit, even if not all the details of the story are known to the speaker or hearer. We can say that this is the etymological aspect of the motivation, but the phraseological unit is also motivated synchronically. Here, the representation is not a transfer onto a mental image or a symbolic base, but a reference to a known text. The reason why intertextuality sometimes causes irregularities in motivation is that the speakers from a certain culture may not know for sure which is the origin of the phraseological units they use or which language or cultural fragment it comes from. Therefore, the link of motivation is not easily identifiable and the phraseological unit may lose the characteristic of being analysable.

### **Conclusions**

In conclusion, motivation comes from the universe of the speaker, from his or her cultural knowledge and the images he or she tries to evoke through the phraseological units that are used. This cognitive process presumes that the speaker makes sense of the phraseological units and reactivates or remotivates their figurativity for his or her own needs. This process is valid as long as it is addressed to interlocutors who have similar knowledge and abilities to complete this type of cognitive processes.

The two linguistic pictures have enough phraseological units dedicated to the concepts of success and unsuccess in order to allow a proper analysis from the point of view of motivation.

Either metaphorical, symbol-based, or intertextual, motivation is not only a criterion for classification, but it has an important role in the mental representations of the phraseological constructions.

### **Bibliographic references:**

1. CACCIARI, Cristina (1993), « The place of idioms in a literal and metaphorical world ». In: C.Cacciari & P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, structure, and interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 27–55
2. DOBROVOL'SKIJ, Dinitrij & PIIRAINEN, Elisabeth (2018), *Figurative Language: Cross-Cultural and Cross-Linguistic Perspectives*. De Gruyter Mouton, p. 5-30
3. GIBBS, Raymond W. & O'BRIEN, Jennifer E. (1990), « Idioms and mental imagery ». In: *Cognition*, 36(1), p. 35–68
4. LAKOFF, George (1987), « Metametaphorical Issues. Image Metaphors ». In: *Metaphors and Symbolic Activity* 2/3, p. 219-222. Available at: <https://georgelakoff.files.wordpress.com/2011/04/metamorphical-issues-image-metaphors-lakoff-1987.pdf>, visited 13.07.2022
5. LANGLOTZ, Andreas (2006), *Idiomatic Creativity: A Cognitive Linguistic Model of Idiom-Representations and Idiom-Variation in English*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins
6. <https://idioms.thefreedictionary.com/know+which+side+your+bread+is+buttered>, visited 27.11.2022
7. <https://jonathanbecher.com/2020/06/14/bring-home-the-bacon/>, visited 20.11.2022
8. <http://www.costachel.ro/cascaval/>, visited 28.11.2022
9. <https://www.theidioms.com/down-the-drain/>, visited 26.11.2022
10. SĂILEANU, Cristian, POENARU, Vasile (2007), *GERDI – The Great English-Romanian Dictionary of Idioms*. București: Editura Coresi
11. NICOLESCU, Adrian., POPOVICI, Liliana, PREDĂ, Ioan (1967), *Dicționar frazeologic englez-român*. București: Editura Științifică



## PARTICULARITĂȚI LINGVISTICE ȘI METODOLOGICE ALE STUDIERII LIMBII ENGLEZE PRIN INTERMEDIUL COOPERĂRII

CZU: 811.111`243:37.091.3

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7623938>

Oxana Bashirov

ORCID 0000-0002-1600-4941

Universitatea de Stat din Moldova

*The process of cooperative learning involves students working together in small groups on a structured activity. This type of learning differs from the traditional, teacher-centered classroom in that it is student-centered. In a traditional classroom, the teacher plays the role of “learning disseminator”, giving the students all of the information they need. In a cooperative classroom the teacher takes on the role of “learning facilitator”, helping students figure out what information will be helpful to complete the assigned task. The purpose of the present article is to reveal the effect of cooperative learning on language skills in an English course. It is highlighted the fact that cooperative learning has a larger effect on vocabulary knowledge, grammar, listening and reading skills compared to traditional methods.*

**Key words:** learning process, cooperative learning techniques, linguistic activities, didactic activities, cooperative management.

**Cuvinte-cheie:** proces de învățare, tehnici de învățare prin cooperare, activități lingvistice, activități didactice, managementul cooperării.

Învățarea prin cooperare este acțiunea elevului, realizată inițial în mod dirijat, ca efect direct al instruirii proiectate de profesor la diferite niveluri de competență pedagogică. Procesul de învățământ reprezintă subsistemul fundamental al sistemului de învățământ și este un ansamblu de acțiuni exercitate în mod sistematic de către educatori asupra educaților într-un cadru instituțional monitorizat, în vederea formării personalităților acestora în consonanță cu cerințele idealului educațional. Ca orice sistem, acesta funcționează pe baza mecanismelor de reglare. Consecința evaluării, reglarea are în vedere mecanismele prin care subsistemele care compun procesul, dar și sistemul în ansamblul său își corectează, ameliorează, reprojetează parametrii funcționali sau au loc inovații în vederea funcționării eficiente a procesului de învățământ. Complexitatea procesului de învățământ impune și o perspectivă managerial de abordare a modului în care el își realizează cele trei funcții principale. Din această perspectivă, educatorii devin manageri ai situațiilor de instruire, animatori, moderatori, facilitatori de ocazii favorabile învățării și mai puțin de transmițători culturali (Stanciu, 2003, p.9).

Referindu-se la necesitatea de axare a instruirii pe ceea ce este esențial, ca educația minții, J. Piaget ș.a. subliniază că procesul de instruire trebuie orientat, în special, pe competența intelectuală și a cunoașterii umane, întrucât nimeni nu este apt să asimileze volumul enorm de informații. Astfel, teoria instruirii își propune să ofere educatorilor, care se află deja în activitate, prilejul de a reflecta asupra experienței dobândite și de a o reconstrui, în raport cu noile orientări ale științelor pedagogice. Relația funcțională dintre societate, sistemul de educație, sistemul și procesul de învățământ vizează societatea care cuprinde câmpul de influențe sociale (economice, politice); sistemul de educație fiind format din totalitatea instituțiilor, organizațiilor (economice, politice, culturale), infrastructurilor și comunităților social-umane (familie, anturaj), contribuie la formarea și dezvoltarea personalității umane prin exercitarea unor funcții și roluri pedagogice explicite sau implicite, în mod direct sau



indirect (Cristea, 2015). Procesul de învățământ reprezintă un tip specific de activitate care, deși este supus regulilor generale ale activităților umane, dispune de o arhitectură proprie, structurală și funcțională. Acesta prezintă mai multe trăsături, unele comune tuturor activităților umane, altele-specifice. Cele comune dobândesc unele note particulare, distincte. Ca și alte activități umane, procesul didactic este întreprins deliberat, chiar și atunci când se produce în circumstanțe ocazionale, este condiționat de factori externi și interni, se desfășoară conform unor reguli, norme, în funcție de natura sa sau de condițiile în care se realizează. Învățarea prin cooperare este o strategie pentru educație bazată pe munca în grup și pe echipe care se reunesc către un scop comun. Elementul de bază al acestei strategii de învățare este că prezintă efectele pozitive ale oamenilor de a fi independenți și de a-și arăta propriile abilități, gestionând în același timp responsabilitatea personală. În învățarea prin cooperare, elevii lucrează între ei la o sarcină sau proiect.

Învățarea prin cooperare este o strategie de instruire nouă care a început să fie aplicată frecvent abia spre sfârșitul sec. XX, aflându-se în continuare în curs de studiere și evoluție. Conceptul de educație cooperativă nu există de mult timp, prin urmare mulți oameni încă nu au o definiție clară de *învățare cooperativă*. O parte a motivului pentru aceasta ar putea fi faptul că alte strategii de învățare au câștigat în mare măsură mai multă atenție decât învățarea prin cooperare, cum ar fi învățarea diferențiată sau mixtă. Cercetând istoricul studierii prin cooperare am stabilit că au existat trei etape de evoluție a acestei strategii.

Prima etapă se referă la învățământul mutual, introdus de Andrew Bell și Joseph Lancaster în Franța în 1798, promovat prin eforturile lui Lazare Carnot și în Anglia. Strategia aplicată se reducea la formarea unui elev pentru a deveni instructorul a zece elevi, care la rândul lor învățau pe alții. În 1881 învățământul mutual a fost interzis de Octav Greard, după care numai învățătorul era persoana ce avea dreptul de a preda. Ideea învățământului mutual a fost promovată și în Statele Unite unde s-a deschis o școală lancasteriană în 1806 la New York (Jonson, 1991).

A doua etapă este caracterizată prin apariția formelor de administrare a instituțiilor de învățământ care au apărut în a doua jumătate a sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea, cum ar fi: asociații de tineret, cooperative școlare, auto-guvernare. Aceste forme de administrare a școlii aveau ca scop organizarea întregii vieți sociale a școlii în vederea desfășurării activităților comune. (Dumitru, 2006).

A treia etapă în evoluția învățării prin cooperare vizează implementarea acestei strategii în cadrul procesului de învățământ din școli care a început la sf. sec. al XIX-lea și a continuat în sec. XX. Implementarea învățării prin cooperare în procesul de învățământ a fost un proces treptat, activitățile extrașcolare realizate în colectiv predominând celor de învățare. Printre primii care au introdus spiritul de cooperare în procesul didactic din școli a fost pedagogul C. Reddie care a întemeiat școli în afara orașelor în Anglia în 1889, unde profesorii și elevii duceau o viață simplă și sănătoasă, participând împreună la activitățile agricole, sportive și la învățatură. Urmând modelul englez, H. Lietz, P. Geheeb, B. Otto, G. Wynecken au înființat școli în Germania unde elevii învățau și trăiau o viață socială intensă, organizați în grupuri. E. Demolins a organizat o școală în același spirit în Franța. În aceste experimente se pune accent pe educația socială a elevilor, urmându-se scopul de a utiliza munca în grupuri pentru desfășurarea procesului de învățământ (Țârcovnicu, 1981, p.144).

Un prim scop al învățământului centrat pe cooperare este maximizarea capacităților intelectuale ale studenților, adică capacitatea de a gândi pentru a rezolva probleme, a fi inovatori, a lua decizii și a comunica eficient. Pentru a atinge acest scop, academia, amfiteatrele, sălile de clasă și laboratoarele trebuie să ofere o atmosferă care să promoveze gândirea, să încurajeze discutarea și exprimarea ideilor, a convingerilor și a concepțiilor despre lume și viață, devenind, astfel, centre de stimulare intelectuală a gândirii și învățării, în care informația se transformă într-un autentic catalizator al gândirii. Mai mult, acționând sub îndrumarea educatorului, educatul își formează un stil de muncă independent, aptitudini de investigare științifică, calități absolut necesare pentru propria sa

dezvoltare, pe baza unor relații de comunicare, cooperare și încredere în propriile capacități formative, necesare îndeplinirii viitoarelor roluri sociale, profesionale și științifice.

Pedagogul englez F. Sanderson avea ca obiectiv educarea elevilor în spiritul cooperării, nu al concurenței, așa cum se practica în școala tradițională. În școala lui Sanderson grupele erau formate din elevi cu aptitudini diferite, cu nivel intelectual diferit, fiecare contribuind după puterile și înclinațiile sale la realizarea scopului instructiv comun (Țârcovnicu, 1981, p.144).

Învățarea prin cooperare în cadrul limbii engleze se referă la un set de metode de predare ce presupun organizarea claselor în grupuri mici, formate, de regulă, din 4-5 membri, în scopul responsabilizării studenților atât pentru propria învățare și autocunoaștere, cât și pentru performanțele și cunoașterea colegilor. Ea pune accent pe dezvoltarea unor deprinderi sociale (de învățare permanentă) la studenți prin antrenarea acestora în activități didactice speciale de formare a acestor deprinderi, scopul final fiind acela de creare a unui climat de colaborare și echilibru la nivelul întregii clase/academii și, pe viitor, la nivelul societății. În condițiile învățării limbii engleze centrate pe cooperare, studentul, viitorul profesionist, nu mai este perceput ca un subiect pasiv în procesul de învățământ, ci este considerat partener al cadrului didactic în construirea cunoașterii instructiv-educative, parte activă în realizarea activităților, în evaluarea calitativă și în conturarea propriului traseu academic. Mai mult, din perspectiva învățământului centrat pe cooperare, *predarea, învățarea și evaluarea* sunt trei procese care se intercondiționează, se presupun unul pe celălalt. Predarea nu se limitează la simpla transmitere a cunoștințelor, ci îmbină instruirea cu formarea și învățarea cu evaluarea în concordanță cu finalitățile educaționale stabilite la disciplina limba engleză. Comunicarea este primul pas spre cooperare. În cazul în care oamenii nu pot comunica între ei, cooperarea dintre ei este imposibilă. În această ordine de idei, D. Popescu susține: *"A ști de ce și cum să te exprimi, a ști să pui o întrebare, a ști să ascuți, a ști să formulezi și să reformulezi, a ști să nu te complici, a ști să te pui în locul interlocutorului, a ști totul despre tine, fiecare individ trebuie să știe să comunice efectiv. Iar acest lucru trebuie, la rândul său învățat și exersat, cu ambiție, răbdare și perseverență. Pentru că, fapt demonstrat, finalmente, totul este și înseamnă comunicare"* (Popescu, 1998, p.5).

Învățarea prin cooperare pune accent pe aspectul comunicativ al utilizării limbii engleze. Deși la prima vedere, se crează impresia că învățarea prin cooperare solicită, în esență, doar vorbirea, în realitate nu este așa. Învățarea prin cooperare este complexă, oferind elevului posibilitatea de a forma deprinderi de a auzi pe alții vorbind limba engleză și a-i înțelege, de a vorbi limba, de a citi și de a scrie în limba engleză, astfel, contribuind la formarea competențelor de comunicare, în cadrul căreia se integrează toate cele patru activități lingvistice: vorbirea, citirea, audierea și scrierea. Cu alte cuvinte, aceste activități lingvistice, ca mijloace de înfăptuire a unei comunicări verbale, se intercalează și este dificil să distingă hotarele dintre ele.

În relațiile interumane se disociază două posturi de comunicare: cea de *transmițător* (rol activ) și cea de *receptor*, ascultător (rol pasiv/relativ pasiv). Calitatea actului de comunicare depinde de felul cum sunt prestate cele două roluri. Fiecare individ, succesiv, este transmițător și ascultător, are disponibilitate pentru fiecare dintre cele două roluri: de obicei se stabilizează o dominantă - unii sunt înclinați să transmită, să îndrume pe alții, să domine; alții sunt înclinați să asculte, să execute. Comunicarea, ca schimb de mesaje, atinge indici calitativi datorită interactivității (Macavei, 2001, p. 112).

Datorită existenței celor două posturi de comunicare, se justifică *necesitatea dezvoltării competențelor de comunicare în cele două direcții: emiter și recepție. Componentele competențelor de emiter au ca repere: conținutul, modul de exprimare, metodele și tactul*. Din punctul de vedere al conținutului mesajelor, se transmit informații, idei, opinii, recomandări, sfaturi, motivații. Din punctul de vedere al exprimării mesajelor, indicatorii pot fi: relevanța, forța, puterea de convingere, specificul exprimării verbale și nonverbale. Din punct de vedere metodologic, indicatorii sunt legați de eficiența folosirii metodelor: euristică, problematizatoare. Pentru tactul comunicării, indicatorii pot fi: empatia, dinamismul pedagogului, limbajul adecvat, accesibil, pertinent, nuanțe expresive (ton,

pauze), captarea și menținerea atenției, crearea atmosferei prin farmecul personal (gesturi, mimică) (Macavei, 2001, p. 112).

Nevoia de comunicare se manifestă prin:

- Transmiterea cunoștințelor, atitudinilor, convingerilor, opiniilor,
- Receptarea și prelucrarea informației
- Evaluarea ideilor și opiniilor,
- Crearea unor scări de valori proprii prin confruntarea cu ale altora și cu criteriile axiologice,
- Luarea deciziilor,

Implicațiile în relațiile interpersonale și de grup pentru a contribui la climatul de armonie și înțelegere (Macavei, 2001, p. 111). Considerăm esențială necesitatea de a se realiza concomitent cele patru activități lingvistice în cadrul învățării prin cooperare, contribuind la combinarea activităților lingvistice în așa mod, încât elevii să nu simtă trecerea de la o activitate la alta. După cum subliniază autoarea С.М. Никонова, elevii obosesc nu din cauza activităților, dar din cauza monotoniei și unilateralității acestora. Alternarea diferitor activități lingvistice reprezintă o posibilitate de a se relaxa pentru elevi. Profesorul de limba engleză trebuie să țină cont de faptul că elevii claselor primare obosesc repede, atenția lor este de scurtă durată și să alterneze activitățile lingvistice în cadrul procesului de predare-învățare a limbii engleze (Никонова, 1964, p.8-9).

În rezultatul studiului putem susține că învățarea prin cooperare este o caracteristică, dacă nu chiar o cerință, a organizațiilor postmoderne, este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul căreia grupe mici lucrează împreună pentru a atinge un țel comun, iar premisa învățării prin cooperare este aceea conform căreia subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual. În mod elocvent, prezentarea unor aspecte referitoare la învățarea prin cooperare demonstrează că atât pentru cadrele didactice, cât și pentru studenți cunoașterea și utilizarea corectă a principiilor, cerințelor, metodelor și tehnicilor specifice acestora se constituie într-o posibilitate modernă de realizare și creștere a nivelului performanței organizării și desfășurării activităților didactice la disciplina limba engleză.

### Referințe bibliografice:

1. CRISTEA, Sorin (2015), *Dicționar enciclopedic de pedagogie, V-I*. București: D.P.H.
2. DUMITRU, Carolina (2006), «Istoricul învățării prin cooperare». In: *Învățământul superior- tendințe spre modernitate*, Conf. și Inter.
3. GHAIH, Ghazi (2002), « Using cooperative learning to facilitate alternative assessment ». In: *English Teaching Forum*, nr.3, p.26-31
4. JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger (1991), *Learning Together and alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Massachusetts: Needham Heights
5. MACAVEI, Elena (2001), *Pedagogie: Teoria educației*. București: Aramis Print
6. POPESCU, Dan (1998), *Arta de a comunica*. București: Ed. Economică
7. STANCIU, Mihai (2003), *Didactica postmodernă, fundamente teoretice*. Suceava: Ed. Universității
8. ȚÂRCOVNICU, Victor (1981), *Învățământ frontal. Învățământ individual. Învățământ pe grupe*, București: E.D.P., p.135-239
9. НИКОНОВА, С. М. (1964), *Английский язык в начальных классах*, Москва: Просвещение

## CUPRINS

<b>PREFAȚĂ</b>	<b>7</b>
<b>GRIGORE CINCILEI - SEMPER NOBISCUM</b>	<b>9</b>
MESSAGE ANNIVERSAIRE ET HOMMAGIAL .....	9
<i>Sanda-Maria Ardeleanu</i>	
UN FRANCOPHONE QUI A SU ET A PU SURMONTER LES ÉPOQUES : GRIGORE CINCILEI (1927-1999) .....	10
<i>Ion Manoli</i>	
<b>COMUNICĂRI ÎN ȘEDINȚA PLENARĂ</b>	<b>13</b>
D'UN MODÈLE D'INVESTIGATION TEXTUELLE (IT) REVISITÉ .....	13
<i>Sanda-Maria Ardeleanu</i>	
<b>ATELIERUL 1. DIMENSIUNI LINGVO-PRAGMATICE ȘI COGNITIVE ÎN COMUNICAREA INTERCULTURALĂ</b>	<b>19</b>
ERROR ANALYSIS AS A PEDAGOGICAL TOOL IN THE TRANSLATION COURSE: THE FRENCH-GREEK LANGUAGE PAIR IN A UNIVERSITY ENVIRONMENT .....	19
<i>Maria Antoniou</i>	
PRÉSTAMOS DIRECTOS E INDIRECTOS DEL TURCO EN EL LÉXICO ESPAÑOL .....	29
<i>Ulviyya Orujova</i>	
INFLUENȚA LIMBAJULUI ÎN PSIHOTERAPIE .....	33
<i>Cristina Ioana Gavrilas</i>	
<i>Cătălin Drăcșineanu</i>	
ACTION RESEARCH OF PSPT METHOD BASED ON LEXICAL CHUNK IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES .....	37
<i>Yanlin Wang</i>	
ON OF PAIN IN ENGLISH AND ROMANIAN .....	43
<i>Cornelia Cincilei</i>	
LE POUVOIR DE LA LANGUE DES PHILOSOPHES - ENTRE LIBERTÉ ET ENGAGEMENT POLITIQUE .....	49
<i>Ana Guțu</i>	
SEMANTICS OF THE AFFECTIVE WORDS AS PART OF THE EMOTIVE LEXICON .....	58
<i>Viorica Lițari</i>	
LE RÔLE DES COLLOCATIONS DÉSIGNANT <i>L'ARGENT</i> DANS LE SYSTÈME PHRASÉOLOGIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE ET ROUMAINE .....	66
<i>Angela Grădinaru</i>	
CULTURA E INTERCULTURALITÀ NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE NEL CONTESTO DELLA GLOBALIZZAZIONE .....	78
<i>Tatiana Porumb</i>	
LEWIS CARROLL'S <i>ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND</i> – AN INEXHAUSTIBLE SOURCE OF EMOTIONAL EXPRESSION AND EMOTIONALLY (IL)LITERATE PATTERNS OF MANIFESTATION .....	89
<i>Raluca Ștefania Pelin</i>	
THE DREAM AS AMBITION IN THE ENGLISH, FRENCH AND ROMANIAN LINGUISTIC PICTURES .....	96

*Oana Șulic*

DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE TERMINOLOGIEI PUBLICITARE ECOLOGICE.....	102
---	-----

*Diana Motreniuc*

COVID-19 AND INTERPRETATION: MAJOR CHALLENGES AND TECHNICAL SOLUTIONS .....	107
---	-----

*Olesea Bodean-Vozian*

ROLUL CONTEXTULUI ÎN CODIFICAREA ȘI DECODIFICAREA ACTELOR DE VORBIRE INDIRECTE .....	111
--	-----

*Tatiana Simboteanu*

**ATELIERUL 2. RECONFIGURĂRI ACTUALE ÎN ABORDAREA TEXTULUI ȘI A TIPOLOGIEI  
TEXTUALE** **116**

REPRÉSENTATION DE L'IMAGE DE LA FEMME VICTIME DANS LE DISCOURS DES FEMMES ENGAGÉES. LE CAS DE SOPHIE GREGOIRE TRUDEAU .....	116
--	-----

*Ionica Stupariu Vasile*

*Alina Ganea*

LES EUPHÉMISMES DE LA PRESSE QUOTIDIENNE, UN OBSTACLE DE TRADUCTION DANS LES COURS DE FRANÇAIS .....	126
---	-----

*Ulfet Zakir oglu Ibrahim*

NIVEAUX D'INTERPRÉTATION DU TEXTE LITTÉRAIRE : INTERCONNEXIONS ET RECONFIGURATIONS .....	130
---	-----

*Ion Guțu*

*Silvia Guțu*

THE ROLE OF DIALOGUE IN LITERARY IMAGE CREATION.....	141
--	-----

*Daniela Pascaru*

*Gabriela Șaganean*

SOLVING TEXTUAL INCONSISTENCIES: A CASE STUDY OF COHERENCE IN THE SHORT STORY "CLAP HANDS, HERE COMES CHARLIE" BY BERYL BAINBRIDGE.....	149
--	-----

*Oxana Creanga*

INTERTEXTUALITATEA DISCURSULUI PUBLICITAR .....	153
---	-----

*Lucia Veste*

TIPOLOGII ȘI NIVELURI DE ANALIZĂ ALE PLEDOARIEI JUDICIARE. ....	159
---	-----

*Cristina Crucirescu*

**ATELIERUL 3. DIDACTICA LIMBILOR-CULTURI ROMANO-GERMANICE** **164**

THE DIDACTICS OF TEACHING CORPORATE ENGLISH.....	164
--	-----

*Cătălin Drăcșineanu*

DIDACTIQUE DES LANGUES ET CULTURES : APPROCHES PLURIELLES .....	169
---	-----

*Jala Salmanova*

THE IMPACT OF DETECTING TEXTUAL DISTINCTIVE LINGUISTIC FEATURES TO TEACH LETTER WRITING TO HIGH SCHOOL STUDENTS .....	173
--	-----

*Asma Nesba*



ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DU FLE PAR L'APPROCHE RÉFLEXIVE, NIVEAU UNIVERSITAIRE .....	178
<i>Viorica Moloșniuc</i>	
CONSIDÉRATIONS SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES NÉOLOGISMES DANS LA CLASSE DE FLE .....	182
<i>Lidia Moraru</i>	
DER TEXT ALS BOTSCHAFT DES AUTORS UND ZEUGNIS SEINER ENTSTEHUNGSZEIT .....	187
<i>Tatiana Babin-Rusu</i>	
SPRECHANGST ALS EIN TYPISCHES PROBLEM IM DAF-UNTERRICHT .....	191
<i>Svetlana Corcevschi</i>	
ASPECTUL CANTITATIV AL PREDĂRII UNITĂȚILOR MONOFONEMATICE COMPUSE (ÎN BAZA MATERIALULUI LIMBILOR ENGLEZĂ ȘI GERMANĂ) .....	197
<i>Alexei Chirdeachin</i>	
DIE FÖRDERUNG DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATION IM DEUTSCHUNTERRICHT DURCH DIALOG .....	203
<i>Ludmila Cutcovschi</i>	
RESURSE EDUCATIONALE DIGITALE. FACILITAREA PREDĂRII ȘI EVALUĂRII LIMBILOR STRĂINE ÎN PERIOADA PANDEMIEI .....	209
<i>Mădălina Roxana Smochină (Bulai)</i>	
STRATEGISCHE HERANGEHENSWEISE AN DIDAKTISIERUNG VON LITERARISCHEN TEXTEN IM DAF-UNTERRICHT .....	211
<i>Elvira Guranda</i> <i>Lina Cabac</i>	
MOTIVATION REFLECTED IN ROMANIAN AND ENGLISH ANTONYMIC PHRASEOLOGIES FOR "SUCCESS" AND "UNSUCCESS" .....	221
<i>Oana Balan</i>	
PARTICULARITĂȚI LINGVISTICE ȘI METODOLOGICE ALE STUDIERII LIMBII ENGLEZE PRIN INTERMEDIUL COOPERĂRII .....	225
<i>Oxana Bashirov</i>	
<b>CUPRINS</b>	<b>229</b>

Actele Conferinței științifice cu participare internațională  
*De la monem la text : reconfigurări lingvistice și practici didactice*

---

Asistența computerizată – *Maria Budan*

Bun de tipar 26.03.2023. Formatul 70×100  
<sup>1</sup>/<sub>12</sub> Coli de tipar 26,8. Coli editoriale 19,5  
Comanda 14. Tirajul 50 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM  
str. Al. Mateevici, 60. Chișinău, MD-2009