

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA  
FACULTATEA DE LITERE  
DEPARTAMENTUL DE LIMBI ROMANO-GERMANICE  
DEPARTAMENTUL DE TRADUCERE, INTERPRETARE ȘI LINGVISTICĂ APLICATĂ

---

---

**Culegere de articole ale Conferinței științifice  
cu participare internațională**

***Probleme de lingvistică romano-germanică  
și comunicare interculturală***  
ediția a III-a

***in honorem***

**Ion DUMBRĂVEANU**

doctor habilitat, profesor universitar,  
cu ocazia aniversării a **85-a** de la naștere

*Chișinău, 1 decembrie 2023*

*Coordonatori: Ion Guțu, Tatiana Porumb, Angela Roșca*

*Aprobat  
de Consiliul Științific al USM*



**Chișinău - 2024  
USM**

CZU 811.11/.13:37.0(082)=00

P 93

Extras din ședința Consiliului Științific al USM  
din 25.01.2024, proces-verbal nr. 4  
Consiliul Științific aprobă spre publicare lucrarea  
**„Probleme de lingvistică romano-germanică  
și comunicare interculturală”**, ediția a III-a. **Culegere de articole.**

**Recenzenți:**

**Aliona Afanas**, doctor habilitat, conferențiar universitar, UPSC

**Angela Coșciug**, doctor în filologie, conferențiar universitar, USARB

***Autorii articolelor își asumă întreaga responsabilitate asupra originalității  
și creativității științifice***

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

"Probleme de lingvistică romano-germanică și comunicare interculturală", conferință științifică (3 ; 2023; Chișinău). Culegere de articole ale Conferinței științifice cu participare internațională "Probleme de lingvistică romano-germanică și comunicare interculturală", ediția a 3-a, Chișinău, 1 decembrie 2023 / coordonatori: Ion Guțu [et al.]; comitetul științific: Tatiana Porumb (președinte) [et al.]. – Chișinău: Editura USM, 2024. – 305 p.: fig., tab.

Antetit.: Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere, Departamentul de Limbi Romano-Germanice, Departamentul de Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată. – Texte: lb. rom., engl., fr., etc. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [10] ex.

ISBN 978-9975-62-678-1. – ISBN 978-9975-62-679-8 (PDF).

811.11/.13:37.0(082)=00

P 93

**ISBN 978-9975-62-678-1. – ISBN 978-9975-62-679-8 (PDF)**

## COMITETUL ȘTIINȚIFIC AL CONFERINȚEI

**Tatiana Porumb**, conferențiar universitar, doctor în filologie – USM, *președinte al Comitetului*;  
**Ion Dumbrăveanu**, profesor universitar, doctor habilitat în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Adriana Cazacu**, conferențiar universitar, doctor în filologie - Secretar de stat al Ministerului Educației și Cercetării;  
**Aurelia Hanganu**, conferențiar universitar, doctor habilitat în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Estelle Variot**, conferențiar universitar, doctor habilitat în lingvistică - Aix-Marseille Université, CAER, Franța;  
**Sanda-Maria Ardeleanu**, profesor universitar, doctor în lingvistică – Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, România, Doctor Honoris Causa USM;  
**Lorenzo Renzi**, profesor universitar, doctor habilitat în lingvistică – Universitatea din Padova, Italia;  
**Fabio Caon**, conferențiar universitar, doctor în lingvistică și filologie modernă – Universitatea Ca' Foscari din Veneția;  
**Carmen Mejia Ruiz**, profesor universitar, doctor în filologie romanică – Universitatea Complutense din Madrid;  
**Monica Vlad**, profesor universitar, doctor habilitat în filologie - Universitatea “Ovidius”, Constanța, România;  
**Alina Ganea**, profesor universitar, doctor habilitat în filologie - Universitatea “Dunărea de Jos”, Galați, România;  
**Cătălin Drăcșineanu**, profesor universitar, doctor - Universitatea “Petre Andrei”, Iași, România;  
**Aliona Grati**, profesor universitar, doctor habilitat în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Ion Manoli**, profesor universitar, doctor habilitat în filologie – ULIM, Republica Moldova;  
**Elena Prus**, profesor universitar, doctor habilitat în filologie – ULIM, Republica Moldova;  
**Iraida Condrea**, profesor universitar, doctor habilitat în filologie -Universitatea de Stat din Moldova;  
**Ludmila Zbanț**, profesor universitar, doctor habilitat în filologie - Universitatea de Stat din Moldova;  
**Viorica Molea**, conferențiar universitar, doctor habilitat în filologie - Universitatea de Stat din Moldova;  
**Ana Guțu**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Nina Cuciuc**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea „Mihail Kogălniceanu”, Iași, România;  
**Ulfet Ibrahim**, conferențiar universitar, doctor in filologie, Universitatea de Limbi din Azerbaidjan;  
**Ludmila Usafii**, Conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Daniela Pascaru**, conferențiar universitar, doctor în pedagogie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Viorica Moloșniuc**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Elena Varzari**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Angela Grădinaru**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Cristina Grossu Chiriac**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Emilia Taraburcă**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Ion Guțu**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Angela Roșca**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Viorica Lifari**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Cornelia Cincilei**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Lidia Moraru**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Tatiana Babin Rusu**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Silvia Guțu**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Oxana Creangă**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Gabriela Șaganean**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Nina Roșcovan**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Vitalina Bahneanu**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Elena Șapa**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Elena Gheorghită**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Svetlana Corcevschi**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova.

## COMITETUL DE ORGANIZARE AL CONFERINȚEI

**Angela Roșca**, conferențiar universitar, doctor în filologie – USM, *președinte al Comitetului*;  
**Ludmila Usafii**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Ion Guțu**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Viorica Moloșniuc**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Laura Mîrzac**, lector universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Dorina Macovei**, lector universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Olesea Bodean Vozian**, lector universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Victoria Solovei**, lector universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Ina Sîtnic**, lector universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova.

## COMITETUL DE LECTURĂ AL CONFERINȚEI

**Ion Guțu**, conferențiar universitar, doctor în filologie – USM, *președinte al Comitetului*;  
**Viorica Molea**, conferențiar universitar, doctor habilitat în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Silvia Guțu**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Viorica Moloșniuc**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Angela Roșca**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Tatiana Porumb**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Nina Roșcovan**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Oxana Creangă**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova;  
**Tatiana Babin Rusu**, conferențiar universitar, doctor în filologie – Universitatea de Stat din Moldova.

## PREFAȚĂ

Conferința științifică *Probleme de lingvistică romano-germanică și comunicare interculturală* a fost dedicată distinsului profesor și savant Ion Dumbrăveanu cu ocazia aniversării a 85-a de la naștere și a celor 55 de ani de activitate științifico-didactică și de contribuție managerială la dezvoltarea catedrelor de Filologie Spaniolă, apoi Filologie Spaniolă și Italiană a Facultății de Limbi și Literaturi Străine a Universității de Stat din Moldova. Prestigiosul parcurs academic de la lector la profesor universitar, de la șef al ambelor catedre la decan de facultate au pus în valoare devotamentul și fidelitatea exemplară față de *Alma Mater*, au asigurat inovarea cursurilor universitare fundamentale, ținute în limbile spaniolă, italiană, română, au ameliorat calitatea angajaților universitari și au contribuit la refacerea imaginii facultății. Cercetătorul Ion Dumbrăveanu a izbutit să ne lase ca moștenire un valoros patrimoniu științific, diversificând și modernizând studiile actuale în domeniul filologiei romanice, acoperite cu circa 200 de publicații (monografii, manuale, dicționare, suporturi didactice, articole științifice și științifico-didactice).

Cea de a III-a ediție a Conferinței științifice *Probleme de lingvistică romano-germanică și comunicare interculturală* (2023) a valorificat din plin acest patrimoniu științific al Omagiatului, păstrând spiritul edițiilor anterioare intitulată *Probleme de derivatologie și lingvistică romanică* (I-a ediție) și *Probleme de romanistică și comunicare interculturală* (a 2-a ediție). Conferința a lărgit gama subiectelor teoretice reflectate și studiate scrupulos în cadrul contribuțiilor solide ale cercetătorului Ion Dumbrăveanu precum ar fi : procese și tendințe în sistemul derivațional actual al limbilor romanice actuale, probleme de neologizare a lexicului romanic actual, factori extra- și intraglotici de neologizare a lexicului, problematica definirii sensului derivațional, compatibilitatea derivațională a formanților afixali cu diferite categorii de baze derivative, polisemia și omonimia formanților afixali în limbile romanice actuale, viabilitatea și productivitatea modelelor derivaționale, problematica definirii conceptului de cuvânt compus ș.a.

Ediția a III-a a reanimat discuțiile asupra problematicii lingvistice actuale, a reprezentat o platformă deschisă pentru dezbateri și discuții, ținând mai multe **arii științifice** cum ar fi :

- **lexicologie și derivatologie**, unde au fost supuse dezbaterilor probleme legate de lexicul unei limbi ca organism viu, influențat de interferențele culturale, sociale și lingvistice, permanenta evoluție a lexicului fiind pusă în corelație cu modificările legate de progresul societății umane în ansamblul ei și cu transformările din viața materială și spirituală a unei anumite colectivități lingvistice (dezvoltarea științei și tehnicii; schimbările de ordin politic, social și economic; modificarea mentalității și a concepției despre viață a oamenilor; variatele contacte dintre popoare etc.). Discuțiile au vizat variațiile care se produc la nivelul vocabularului ce îmbracă aspecte diverse – de la arhaizarea treptată a unor cuvinte ori simpla schimbare a unor sensuri până la apariția unor noi unități lexicale, care denumesc obiecte, fenomene, procese, instituții etc. inexistente sau necunoscute anterior. Au atras atenția și termenii noi care fac parte din dinamica vocabularului și care satisfac necesitățile crescânde ale procesului de comunicare în diferite domenii ale activității umane.

- **semantică, stilistică, pragmatică**, ce a dezbătut aspecte importante ale dinamicii vocabularului și ale modificărilor care au loc în conținutul semantic al lexemelor, așa cum vocabularul unei limbi nu poate fi studiat dacă nu este luată în seamă evoluția semantică a lexemelor. În acest sens, au fost examinate tendințe generale legate de lărgirea și/sau restrângerea sensului, de combinarea celor două tipuri prin succesiunea lor în timp sau prin

alăturarea lor simultană, de înobilarea sau, dimpotrivă, de degradarea sensului. S-a constatat faptul că schimbările semantice din perspectivă diacronică interesează în egală măsură nu doar semantica ci și etimologia. Lexicul și mijloacele de expresie ale vorbirii unei comunități au fost studiate și din punct de vedere al conținutului lor afectiv, aflate în vizorul stilisticii moderne, ce țin de identificarea registrelor stilistice ale limbii, a caracteristicilor expresive ale acestora și a stilurilor funcționale, a stratificării stilistice, un rol separat rezervându-i-se studierii mărcilor funcțional-stilistice folosite în dicționarele filologice.

Cercetarea sensului unei unități determinate, indiferent de extensia acestei unități, în relație cu agentul/pacientul actului de vorbire, cu situația de comunicare și cu contextele respectivului act, a revenit pragmaticii, cealaltă ramură a lingvisticii moderne.

• **traducere, glotodidactică și comunicare interculturală**, prin care au fost receptate și evaluate fenomenele globalizării și cooperării internaționale în numeroase domenii ale activității umane, progresul accelerat al științei și tehnologiei ce au condiționat accesul liber către schimbul de informație între reprezentanții diverselor culturi și limbi. Această axă a abordat în mod holistic și pluridisciplinar aspecte teoretice și praxiologice ale limbilor străine și ale traducerii și interpretării în contextul predării-învățării acestora în mediul academic, inclusiv implementările reperelor teoretice în practica profesională la nivel național și internațional, și a permis accesul către o varietate de subiecte de dezbatere (modalități de formare a competențelor (extra) lingvistice și de traducere, interacțiunea dintre actorii actului de predare-învățare a limbilor străine și a traducerii în mediul academic și profesional, ralierea prevederilor curriculare la valorile socio-culturale etc.).

Ca și la ediția precedentă, didactica limbilor (maternă, non maternă, străină, pe obiective specifice etc.) a menținut terenul deschis pentru discuții aprinse, întrucât spațiul educațional rămâne a fi cel mai sensibil la noile provocări legate de dinamica și mutațiile lingvisticii, literaturii, culturii, teoriei curriculare, tehnologiilor și metodologiilor moderne, de tipologia/nivelul competențelor propuse spre formare și progresia acestora la nivel trans/inter/disciplinar, de modurile de comunicare și de formele de predare-învățare-evaluare, de activitățile și produsele finale efective și motivante etc. Aceste provocări au incitat la dezbateri ce stau la baza re/configurării și re/co/construirii unui învățământ intercultural al limbilor în comunitatea multiculturală europeană, didacticii revenindu-i misiunea de a contribui la promovarea principiilor educaționale apte să inter/medieze neînțelegerile dintre actori educaționali descendenți din spații geoculturale și lingvistice diferite. Astfel, schimburile de opinii și dezbaterile din aria glotodidacticii și interculturalității au fost canalizate spre tematici precum: abordarea comunicativă; abordarea acțională; utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC), cu centrarea pe noile tehnologii (aplicații mobile, platforme de învățare online, instrumente de realitate virtuală, inteligența artificială ș.a.).

Cultura și lingvocultura au fost examinate ca medii ce leagă persoane individuale și grupuri mici cu comunități mari, experiențe și moduri de expresie comună, or, cultura nu înseamnă doar lucrurile, valorile, tradițiile, cutumele, modurile de a fi comune, ci și modul de interpretare al acestora și implementarea lor în conștiință prin comunicare uzuală. Contactul dintre culturi și limbi reprezintă o procesualitate deosebit de complexă, iată de ce interculturalitatea a fost examinată ca acel ansamblu de procese prin care indivizii sau grupurile din culturi diferite interacționează în bază de limbi diferite. Această politică de interacțiune a mai multor culturi a fost studiată ca experiență socială a diversității și a diferențelor, urmărind modelarea unor identități culturale în vederea creării unui spațiu al dialogului și al respectului pentru cultura și limba celuilalt. Înțelegerea și apropierea de alte culturi prin intermediul limbilor a presupus

parcursarea mai multor etape, una din acestea fiind traducerea. Actul traducerii a fost acceptat ca unul din procesele ce asigură identitatea textuală în diversitatea lingvistică, contribuind astfel la promovarea interculturalității. De asemenea, un rol deosebit i-a revenit literaturii, al cărui studiu comparativ a permis cercetarea mecanismelor socio-culturale, ce proiectează în texte literare influențele, codurile culturale, schemele de (auto)identificare) și de structurare a unui imaginar social, modelele de integrare culturală, pe de o parte, și, pe de altă parte, prejudecățile, stereotipurile, discriminările apărute în urma contactelor cu alte culturi.

*Aducem deplina grațitudine și profunã recunoștință Ministerului Educației și Cercetării, Universității de Stat din Moldova, Facultății de Litere, Departamentului de Limbi romano-germanice și Departamentului de Traducere, interpretare și lingvistică aplicată, membrilor Comitetului Științific, Comitetului de Organizare și Comitetului de Lectură al Conferinței, îndeosebi participanților la ediția a III-a a Conferinței științifice și partenerilor implicați pentru aportul grațuit la realizarea reușită a lucrărilor acestui eveniment universitar de anvergură națională și internațională, prin care PERSONALITATEA Profesorului, Savantului, Managerului și Omului Ion Dumbrăveanu a fost omagiată solemn și plenar.*

**Comitetul științific al Conferinței  
Comitetul de Organizare al Conferinței  
Comitetul de Lectură al Conferinței**

## LAUDATIO PRO PROFESSORE

CZU: 378.011.3:81-051

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10638837>

**Tatiana Porumb**

Universitatea de Stat din Moldova

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

În onoarea

Profesorului Universitar, Doctor Habilitat,

**Ion DUMBRĂVEANU,**

Universitatea de Stat din Moldova,

Ion Dumbrăveanu, doctor habilitat în filologie, profesor universitar, s-a născut la 7 ianuarie 1938 în satul Hâjdieni, județul Bălți. A absolvit cu *magna cum laude* două facultăți: de Litere (1965) și de Limbi Străine (1967) ale Universității de Stat din Moldova, devenind cunoscător a cinci limbi: română, spaniolă, italiană, franceză și rusă. Din anul 1964 a început să scrie și să publice lucrări științifice care au văzut lumina tiparului atât în Republica Moldova, cât și peste hotarele ei, devenind autor a peste 200 de lucrări științifice și științifico-didactice.

În 1973, Ion Dumbrăveanu își ia doctoratul la Moscova în cadrul Institutului Pedagogic de Stat de Limbi Străine „Maurice Thorez”, susținând teza de doctor cu tema „*Expresia gramaticală a categoriei viitorului în limba spaniolă contemporană*”, ca mai apoi, în 1989, să susțină cu brio la Kiev teza de doctor habilitat cu tema „*Procese și tendințe derivaționale în sistemul nominal romanic*” (Universitatea de Stat „Taras Șevcenko”).

Unul dintre cele mai importante aspecte ale carierei savantului Ion Dumbrăveanu îl reprezintă activitatea sa de cercetare, inițiată în anii șaizeci ai secolului XX și dezvoltată prin numeroase direcții de cercetare precum *lexicologia, derivatologia, semasiologia, interferența lingvistică, cultivarea limbii, etnogeneza și glotogeneza limbii și a poporului român, lexicografia, traducerea* etc. Toate aceste direcții de cercetare sunt acoperite cu numeroase articole științifice și științifico-didactice, inclusiv 6 monografii, 6 manuale, dicționare, suporturi didactice, curricula naționale la limba străină ș.a. Vom nominaliza doar câteva din aceste prestigioase lucrări:

- *Eseu privind teoria compunerii (pe material romanic (1980))*;
- *Морфемный и словообразовательный анализ испанского слова (1982)*;
- *Рассмотрение лексического материала языковой структуры (1989)*;
- *Словообразовательные процессы и тенденции в романской именной системе (1988)*;
- *Studiu de derivatologie romanică și generală (2008)*;
- *Reflecții lingvistice (2018)*.

Dintre manuale, dicționare și suporturi didactice ținem să evidențiem : *Manual de limbă spaniolă pentru clasa a IV-a* (în colaborare cu E. Dumeniuc și M. Chirilă (1973, 1985, 1988, 1991)); *Manual de limbă spaniolă pentru clasa a V-a* (1985); *Curriculum de limbi străine pentru învățământul liceal* (în colaborare (1999, 2006)); *Dicționar școlar spaniol-român* (în colaborare cu Th. Balaban și E. Dumeniuc (1993)); *Dicționar de proverbe spaniol – român – rus – englez – portughez – francez – italian – latin* (în colaborare cu E. Ciornii, L. Șevțov, A. Plăcintă (2001)).



Ion Dumbrăveanu a efectuat o serie de traduceri valoroase transpunând din limba spaniolă în limba română operele lui Miguel de Cervantes „*Nuvele exemplare*”, „*Numanția*”; „*Legende spaniole*”. Din limba italiană a tălmăcit „*Bractee*” de Giulio Ferrarini, iar în spaniolă a tradus operele unor autori iluștri din Republica Moldova ca George Meniuc, Ion Druță, Vladimir Beșleagă ș.a.

Activitatea de cercetare a profesorului Ion Dumbrăveanu este centrată pe trei dimensiuni principale : aspecte teoretice și meta-teoretice, contribuții metodologice și investigații empirice, vizând cu precădere probleme/teme din domeniul derivatologiei romanice și generale. Specificul acestor lucrări constă în analiza pe fundal romanic a materialului examinat, fapt ce constituie valoarea intrinsecă a publicațiilor distinsului cercetător. În calitate de lingvist cu renume, Ion Dumbrăveanu a participat la peste 50 de întruniri lingvistice, cu numeroase comunicări de referință în universitățile din Chișinău, Bălți, Moscova, Piatigorsk, Kiev, București, Iași, Suceava, Budapesta, Norphton (SUA), cât și în alte centre universitare. A efectuat stagii de specializare și vizite de documentare la Universitatea de Stat „M.V. Lomonosov” din Moscova (1975, 1977, 1979, 1983), Academia de Științe a URSS (1977), Universitatea de Stat „Taras Șevcenko” din Kiev (1988, 1989), Universitatea din Atena (1990), Universitatea „Federico II” din Napoli (1992), Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (1994, 1999); Universitatea Complutense din Madrid (1996, 2003, 2006).

Profesorul Ion Dumbrăveanu s-a remarcat, de asemenea, prin vocația sa pentru construcție instituțională, prin disponibilitatea de a se dăruii ideii de edificare și zidire durabilă în sensul inițierii, organizării și consolidării de instituții, centre de cercetare, laboratoare și rețele științifice, punând oamenii în legătură și făcându-i să dialogheze. Activitatea profesorului și managerului Ion Dumbrăveanu se caracterizează prin munca depusă timp de 55 de ani la dezvoltarea catedrelor de Filologie Spăniolă, apoi Filologie Spaniolă și Italiană a Universității de Stat din Moldova, unde s-a manifestat din plin ca asistent universitar, apoi lector, conferențiar, profesor și șef al ambelor catedre, a adus spirit de inovație în elaborarea și predarea cursurilor universitare fundamentale și a îmbunătățit calitatea personalului universitar angajat.

Contribuția incontestabilă și valoroasă a savantului Ion Dumbrăveanu ține și de dezvoltarea Școlilor de cercetare în domeniul Hispanisticii și Italianisticii din Republica Moldova, a romanisticii basarabene, a derivatologiei și lexicologiei romanice. Savantul și-a adus aportul la structurarea și constituirea metalimbajelor și terminologiei în lingvistica romanică modernă, în special a celei românești, participând cu rapoarte și comunicări științifice la mai multe conferințe științifice naționale și internaționale, inclusiv la 3 congrese ale Academiei Româno-Americane de Arte și Științe. Doctorul habilitat Ion Dumbrăveanu efectuează studii esențiale ale proceselor derivaționale în sistemul nominal al limbilor romanice contemporane, în special, al limbilor spaniolă și italiană. Or, româna, spaniola și italiana sunt limbile cărora le-a dedicat o viață de muncă migăloasă și dificilă, dar recompensată de succesele de cercetător și profesor.

Faima Profesorului Ion Dumbrăveanu a ajuns departe de hotarele țării, lucrările sale fiind cunoscute în România, Spania, Italia, SUA, Rusia, Mexic, Ucraina. În calitate de membru al Comisiei de susținere a tezelor de doctor a fost invitat la Universitatea Complutense din Madrid (Spania), la numeroase universități din România, a fost Președinte al Seminarului științific de susținere a tezelor de doctor și doctor habilitat de la Facultatea Limbi și Literaturi Străine la specialitatea Limbi Romanice. Cercetătorul Ion Dumbrăveanu a oferit consiliere tinerilor cercetători care i se adresau în permanență și a fost referent oficial la peste 20 de teze de doctor și doctor habilitat în filologie, susținute în cadrul universităților din Chișinău, Iași, Madrid, Kiev și alte orașe. În calitate de conducător științific de teze de doctorat a îndrumat tineri cercetători,

opt dintre care au susținut tezele de doctor în filologie. Din 1986 este membru al Senatului USM, membru al Comisiei de experți a Consiliului Național de Atestare și Acreditare, membru al Alianței Hispanice din Moldova, Președinte al Societății Culturale „Dante Alighieri” din Republica Moldova, membru al Asambleei Academiei de Științe a Moldovei.

Omagiatul profesor a desfășurat o muncă didactică intensă, ținând mai multe cursuri teoretice la ciclurile de licență, masterat și doctorat, inclusiv în două limbi străine - spaniolă și italiană, precum *Lexicologia limbii spaniole*, *Lexicologia limbii italiene*, *Istoria limbii spaniole*, *Istoria limbii italiene*, *Gramatica teoretică a limbii italiene*, *Aspecte de neologizare a lexicului romanic*, *Probleme actuale ale derivatologiei romanice*. A coordonat și participat la elaborarea primelor Curricula naționale de limbi străine pentru toate ciclurile de învățământ preuniversitar – primar, gimnazial și liceal (1996-2000). Mai mult, Ion Dumbrăveanu a muncit și în calitate de Decan al Facultății de Limbi și Literaturi Străine a Universității de Stat din Moldova în anii 1986-1992.

În semn de înaltă apreciere a meritelor deosebite față de statul moldav, pentru muncă îndelungată și prodigioasă este decorat în anul 2016 cu ordinul „*Gloria muncii*”. În 2019, pentru merite deosebite în dezvoltarea științelor filologice și promovarea culturii și limbii italiene, i-a fost conferit Ordinul „*Steaua Italiei*” în grad de Cavaler, înmânat de EXCELENȚA SA, Valeria Biagiotti, Ambasadoarea Italiei în Republica Moldova.

Personalitatea complexă a Profesorului, Savantului și Omului Ion Dumbrăveanu a fost amplu dezvăluită și în cadrul celor trei conferințe științifice *in honorem* cu participarea cercetătorilor din variate țări precum Italia, Spania, Franța, România, Rusia, Republica Azerbaidjan, Macedonia de Nord, inclusiv Republica Moldova. Cea de-a III-a ediție, *Probleme de lingvistică romano-germanică și comunicare interculturală*, a continuat spiritul edițiilor precedente, intitulată *Probleme de derivatologie și lingvistică romanică* (1-a ediție) și *Probleme de romanistică și comunicare interculturală* (a 2-a ediție) și a creat o oportunitate benefică pentru a actualiza diapazonul științific al cercetărilor lingvistului român din spațiul basarabean. O astfel de abordare a problematicii actuale a lingvisticii a constituit o vastă platformă de dezbateri cu deschideri pentru discuții și mai ample în cadrul altor ediții ale acestei manifestări științifice consacrate și tradiționale.

**Cu ocazia frumoasei aniversări de 85 de ani de la naștere, adresăm Domnului Ion DUMBRĂVEANU : *Vivat Professorem ! Vivat Academia!***

#### **Referințe bibliografice:**

CIOBANU, Anatol (2009), «Profesorul Ion Dumbrăveanu – lingvist de rezonanță panromanică». In: *Omagiu lui Ion Dumbrăveanu la 70 de ani*, Chișinău : CEP USM, p. 5-18.

DUMBRĂVEANU, Ion (2008), *Studiu de derivatologie romanică*, Chișinău : CEP USM.

DUMBRĂVEANU, Ion (2018), *Reflecții lingvistice*, Chișinău : CEP USM.

ROȘCA, Angela, CIOBANU, Anatol, MEJIA RUIZ, Carmen [et alii] (2009), «Lucrări științifice, didactice, publicistice și traduceri». În : *Omagiu lui Ion Dumbrăveanu la 70 de ani*, Chișinău : CEP USM, p. 29-56.

# DIMENSIUNI ACTUALE ALE RECEPTĂRII PATRIMONIULUI ȘTIINȚIFICO-DIDACTIC AL SAVANTULUI ȘI PROFESORULUI ION DUMBRĂVEANU

## CONCEPTE FUNDAMENTALE ALE DERIVATOLOGIEI MODERNE ÎN VIZIUNEA PROFESORULUI ION DUMBRĂVEANU

CZU: 81`373.611:81-051

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10639000>

**Tatiana Porumb**

Universitatea de Stat din Moldova

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

*This article analyses the fundamental concepts of general derivatology from a conceptual and terminological perspective. Since derivatology operates with its own intermediate entities for both the lexical and grammatical systems, the author attempts to highlight the necessity and importance of using a univocal metalanguage to designate the categories, processes, and phenomena specific to derivatology. In this regard, the controversial concepts of derivatology concerning the status of level/interlevel, the identification of its basic unit, and the terminological determination of the concept under study are treated in depth.*

**Cuvinte-cheie :** derivatologie, derivateme, analiză derivațională, bază derivațională, derivativitate, model derivațional, productivitate derivațională, compatibilitate derivațională.

**Keywords :** derivatology, derivateme, derivational analysis, derivational base, derivativeness, derivational model, derivational productivity, derivational compatibility.

Profesorul și savantul Ion Dumbrăveanu a publicat în ultimele decenii peste 200 de articole științifice și lucrări monografice dedicate problemelor actuale din domeniul lexicologiei și derivatologiei generale și române. Iată doar unele din ele: *Eseu privind teoria compunerii* (1980), *Examinarea materialului lexical al structurii limbii* (1989), *Analiza morfemică și derivațională a cuvântului* (1989), *¿Es acaso la categoría de los formantes afijales una clase cerrada?* (Estudios de Lingüística, Spania, 2001), *Studiu de derivatologie romanică și generală* (2008), *Reflecții lingvistice* (2018). Prof. Dumbrăveanu s-a dedicat Filologiei și a slujit această știință peste o jumătate de veac cu silință, credință și fidelitate. Profesorul Ion Manoli, în discursul adresat omagiatului în anul 2018 la cei optzeci de ani ai profesorului Dumbrăveanu, îi mulțumește pentru această fidelitate și dăruire, comparând succesul și profesionalismul aviatorului, care depinde de numărul de ore petrecute în zbor, cu cel al filologului care petrece ore în șir asupra studiului. Astfel, filologul Ion Dumbrăveanu ar întrece orice pilot de curse lungi, dacă am aduna toate orele pe care Domnia sa le-a consacrat filologiei contemporane și mai cu seamă derivatologiei.

Preocupările savantului sunt orientate cu precădere către fenomenele și conceptele fundamentale care explică formarea noilor unități lexicale ca entități ontice, pe de o parte, și funcționarea mecanismelor derivaționale la nivel gnostic, pe de altă parte. (Dumbrăveanu, 1989, 2001, 2008, 2018) Mai multe lucrări au fost dedicate aspectelor ce țin de structurarea terminologiilor actuale cu formați livrești de origine greco-latină, de migrația și utilizarea termenilor. (Dumbrăveanu, 2000, 2001, 2004, 2010) Investigațiile științifice ale profesorului Ion Dumbrăveanu nu s-au limitat în exclusivitate la domeniile lexicologiei și derivatologiei.

În articole separate au fost tratate particularitățile discursiv-conotative și metaconotative ale limbajului din operele marilor scriitori spanioli și români (Dumbrăveanu, 2007, 2018), au fost analizate tehnicile de traducere literară, aplicând triada coșeriană semnificație-desemnare-sens. În calitate de cetățean și luptător pentru adevărul științific, Ion Dumbrăveanu a analizat probleme identitare și de glotogeneză a limbii române, demonstrând viabilitatea și rezistența în timp a limbii române în spațiul basarabean.

În continuare vom prezenta concepția prof. Ion Dumbrăveanu asupra unor fenomene și terminologii din domeniul derivatologiei în plan epistemic, vom face tentativa să punem în evidență meritele infatigabilului savant basarabean. În studiile sale omagiatul propune definiții clare și inedite, propune termeni distinctivi și univoci pentru a denumi fenomene din morfologia derivațională, frazeologie, traducere. Bazându-se pe analiza și studiul ontic al lexemelor din limbile romanice prof. Ion Dumbrăveanu face concluzii deosebit de raționale, fapt ce ne-a determinat să pătrundem în esența acestor propuneri, comparându-le cu teoriile și terminologia utilizată de savanții și derivatologii moderni francezi, italieni, spanioli, români și ruși.

Derivatologia ca parte sau compartiment al științei lingvistice s-a constituit pe la mijlocul secolului trecut, dar cu toate acestea în derivatologia tradițională, precum și cea modernă, persistă o serie de probleme neelucidate, mai puțin discutate și mai puțin cercetate, printre care prof. Dumbrăveanu (2008 : 13) enumeră și însuși statutul de compartiment autonom al derivatologiei. După ce expune teoria unităților minime semnificative, elaborată de alt savant basarabean Grigore Cincilei, prof. Dumbrăveanu ajunge la concluzia că „deși formarea cuvintelor este recunoscută drept un compartiment autonom al științei lingvistice, acesta poate fi conceput mai degrabă ca o entitate cu un statut de internivel și nicidecum ca o entitate care s-ar constitui într-un nivel glotic propriu-zis.” (*Ibidem* : 19) Formarea cuvintelor, ca entitate gnostică și ontică, a fost considerată și inclusă de unii lingviști în cadrul lexicului, de alții în cadrul gramaticii. Modul acesta de a trata procesele de formare a cuvintelor poate fi observat atât în gramaticile normative cât și în cele academice. (*Ibidem*: 13)

În tradiția lingvistică romanică, formarea cuvintelor este tratată, cu mici excepții, în cadrul morfologiei cuvântului: de exemplu, în lucrarea *Fondamenti di linguistica*, lingvistul italian Raffaele Simone descrie procesele și mecanismele derivaționale în cadrul capitoului intitulat *Morfologia*, dedicat proceselor de modificare morfologică. Cu toate acestea, autorul italian folosește expresia *morfologia della derivazione o derivativa* „morfologie derivațională sau derivativă” (1998 : 136) atunci când face referință la proprietatea cuvintelor de a forma cuvinte noi de la cuvintele de bază. Astfel, la sfârșitul anilor 80 ai secolului trecut apare termenul și conceptul de morfologie lexicală sau derivațională, fapt ce permite înlăturarea echivocului și ambiguității nedorite între morfologia gramaticală care ține de formarea cuvintelor din perspectivă gramaticală, și morfologia lexicală care are drept obiect de cercetare motivarea morfemică a unităților lexicale segmentabile în plan semantico-structural. Dar răspuns la întrebarea „ce de la ce s-a format”, (Cincilei, 1980 : 15) adică ce de la ce a derivat, nu-l poate găsi morfologia lexicală ci doar analiza derivațională. Prin urmare, se impune o delimitare între obiectul de studiu al morfologiei lexicale și cel al morfologiei derivaționale. În școala sovietică despre necesitatea unei astfel de delimitări au scris Vinokur (1959), Arutiunova (1961), Maslov (1975) ș.a. În prezent majoritatea autorilor disting, uneori implicit, între o morfologie lexicală și o morfologie flexivă, în conformitate cu împărțirea tradițională între morfeme sau sufixe derivaționale și morfeme sau desinențe flexive. O atare delimitare o întâlnim la lingvistul francez Denis Apothélos, în lucrarea *La construction du lexique français : principes de morphologie dérivationnelle* din 2002, determinând în cadrul morfologiei

lexicale, care se ocupă de structura internă a unităților lexicale, o morfologie derivațională care studiază procesele de formare a cuvintelor cu ajutorul afixelor derivaționale „*a l'intérieur de la morphologie lexicale, on distingue la morphologie dérivationnelle (ou constructionnelle), qui s'intéresse à la construction de mots au moyen des affixes dérivationnels.*” (Apothélos, 2002 : 1) Pena Seijas, în capitolul despre compartimentele morfologiei și analiză morfologică, inclus în *Gramatica descriptivă a limbii spaniole* (Bosque Muñoz et al., 1999 : 5-6), insistă asupra diferențierii între morfologia flexivă și morfologia lexicală, conform clasificărilor tradiționale între cuvinte monomorfemate/ polimorfemate, variabile/invariabile și simple/complex, și afirmă că morfologia lexicală se ocupă cu formarea de cuvinte noi, iar morfologia flexivă cu variațiile aceluiași cuvânt. Pena susține că delimitarea dintre clasele de morfeme se poate face pe baza criteriilor semantice, sintactice și de distribuție, cităm: “la morfología léxica se ocupa de la formación de nuevas palabras, y la morfología flexiva de las variaciones de una misma palabra. La delimitación entre las clases de morfema se realiza a partir de criterios semántico, sintáctico, distribucional.” (*Loc. cit.*)

Conceptul de bază și termenul cu care se operează la analiza morfemică a unităților lexicale este divizibilitatea sau segmentabilitatea cuvântului în unități minime semnificative care motivează structura semantică a acestuia. În morfologia gramaticală conceptul de morfem a fost introdus pentru prima dată de Jan Baudouin de Courtenay (1963 : 282) și ulterior dezvoltat și reinterpretat în lucrările savanților din toată lumea. Azi conceptul de morfem face parte din categoria universalilor, entitate de bază comună tuturor limbilor. Astfel, Simone numește *morfeme* unitățile lingvistice minime dotate de sens (1998 : 136), precizând că specificările „minim” și „dotat de sens” trebuie să coexiste în definiția morfemului pentru a nu-l confunda cu alte unități lingvistice cum sunt *fonemele*, de exemplu, care de-aseamenea fiind unități minime nu posedă sens și *sintagmele* care, având sens, nu sunt minime. Aspecte importante ale organizării morfemice ale limbilor pun în evidență anumite caracteristici ale morfemelor: recurența sau repetarea morfemului în diverse cuvinte ale lexicului unei limbi (it. *cortes-* se repetă în lexemele *cortese, cortesemente, scortese, scortesemente, cortesía* ș.a.) și tendința de stabilitate fonologică care le permite acestor unități minime de sens să se distingă prin identitate formală, ce-i drept, în unele cazuri relativă, susține Simone. (*Ibidem* : 138-139) Cu referință la proprietatea de recurență a morfemelor, profesorul Dumbrăveanu, pe bună dreptate, consideră divizibile sau segmentabile în plan sincron cuvintele ale căror morfeme se repetă cu același sens în alte cuvinte. (2018 : 7)

Diferența între analiza morfemică a derivatelor și cea derivațională se bazează, în esență, pe delimitarea rolului semantic și funcțional al elementelor (Arutiunova, 1961 : 15), structura morfemică a unui derivat fiind, de regulă, plurimorfemică, conținând mai multe elemente constituente (fr. *in-imit-able*, it. *in-imit-abile*, sp. *in-imit-able*, rom. *in-imit-abil*) spre deosebire de cea derivațională care este în exclusivitate binară, fiind constituită din baza derivativă și formant sau afix (fr. *nationalisation* < verb *nationalis(e)* + sufix *-ation*, it. *ipotizzazione* < verb *ipotizza(re)* + sufix *-zione*), cu excepția cuvintelor derivate polisintetice. Prin urmare, analiza derivațională a cuvintelor derivate presupune folosirea unui aparat terminologic și noțional corespunzător. De fapt, „când se porcede la o analiză derivațională a cuvintelor derivate, derivatologul operează cu termeni și noțiuni fundamentale ca *sintem, bază derivativă, bază derivată, cuvânt derivat, derivativitate* ș.a. „Orice act derivațional”, scrie Ion Dumbrăveanu, „presupune existența unui raport de derivativitate, adică prezența unui raport între cuvântul inițial și cel derivat.” (2018 : 7) În consecință, conceptul de derivativitate este o noțiune de bază, fundamentală în domeniul derivării, care presupune, la rândul său, și noțiunea de *bază*

*derivativă* pe care derivatologul Dumbrăveanu o definește ca ”parte componentă nemijlocită a opoziției derivaționale care precedă formantul în cazul sufixării și succede pe aceasta din urmă în cazul prefixării.” (*Ibidem* : 11) Bazându-se pe lucrările derivatologilor școlii sovietice (Vinokur, 1959 : 441), (Maslov, 1975 : 192), (Arutiunova, 1961 : 73), care au scris despre neidentitatea și noncoincidența categoriilor de bază derivativă și bază morfologică, profesorul Ion Dumbrăveanu susține raționalitatea și utilitatea delimitării celor două concepte, astfel noțiunea de bază derivativă se va utiliza la descrierea proceselor de formare a cuvintelor noi, iar conceptul de bază morfologică la formarea formelor flexive a cuvintelor.

În mai multe lucrări monografice recente, însă, dedicate formării cuvintelor în limbile romanice moderne această noțiune nu este specificată, „noțiunea și termenul în discuție fiind considerate, se vede, ca ceva de la sine înțeles.” (Dumbrăveanu, 2018 : 8) Profesorul Dumbrăveanu semnalează că în tradiția hispanisticii academice noțiunea în discuție are o interpretare ambiguă. Astfel, în concepția autorilor recente și fundamentalei *Gramatici descriptive a limbii spaniole* (Real Academia de la Lengua, 2000 : 4317) termenul ‘bază’ este tratat și definit în paralel cu alți termeni și noțiuni care sunt considerate drept sinonime ale acestora, cum ar fi cele de ‘temă’ și ‘rădăcină’, cităm: „... tema poate fi considerată drept o unitate de bază în descrierea flexiei și a formării cuvintelor [...], prin urmare, ca unitate ea reprezintă constituentul sau elementul morfologic constitutiv intermediar între rădăcină și forma flexivă”; „baza poate fi definită drept elementul constituent al cuvântului la orice nivel sau structură ierarhică în cadrul căreia este operabil un proces morfologic.” (trad. de I. Dumbrăveanu, 2008 : 36) În ultima analiză autorii sunt tentați să pună semnul egalității între termenul bază și noțiunile examinate: ”Definită astfel, baza reprezintă o unitate mai generală decât unitățile rădăcină și temă, dat fiind că oricare din acestea, de asemenea, poate fi numită bază.” (Real Academia de la Lengua, 2000 : 4318) Observăm că definițiile de mai sus sunt orientate simultan atât la descrierea proceselor de formare a cuvintelor cât și la cele de formare a formelor flexive. Am hotărât să analizăm situația în lucrările lexicografice recente pentru limbile romanice ca să determinăm schimbările terminologice și să constatăm dacă derivatologii moderni definesc termenul în cauză utilizând sintagma „bază derivativă” sau denumesc altfel acest concept. După ce am consultat o serie de surse am stabilit că lingviștii italieni nu folosesc o terminologie univocă pentru a desemna noțiunea de bază derivativă: Raffaele Simone (1998 : 135) în *Fondamenti di linguistica* folosește expresia *parola-base* ‘cuvânt-bază’ fără să o definească conceptual, Giuseppe Antonelli folosește sintagma *base lessicale* (Serianni, Antonelli, 2006 : 113), iar Mario Salvatore Corveddu utilizează respectiv același termen, *base lessicale*, în limba spaniolă ca să explice procesul de formare a cuvintelor noi fără a determina sensul noțiunii de bază lexicală. Până și Tullio de Mauro atunci când scrie despre productivitatea afixelor, folosește implicit sintagma *base lessicale*, cităm: „I formanti sono al centro della produttività del lessico: dato un morfo lessicale con essi ricaviamo altre parole, ciascuna delle quali può essere la ‘base lessicale’ per ricavare, con altri formanti, altre nuove parole./ Morfemele stau la baza productivității lexicului: de la un morfem lexical cu ajutorul afixelor obținem cuvinte noi, care la rândul lor pot deveni baze lexicale pentru a obține cuvinte noi prin adăugarea altor afixe.” (trad. noastră, De Mauro, 2005 : 17) Autorii Giovanni Adamo și Valeria della Valle explică transformările derivaționale prin proveniența unităților noi de la o *matrice*, definind acest concept drept unitate lexicală pe care vorbitorii unei limbi o sesizează ca cel mai apropiat punct de plecare de noua formă a cuvântului, de exemplu: „verbul italian *vitalizzare* a derivat de la adjectivul *vitale* prin adăugarea sufixului *-izzare*, explică autorii, și nu de la substantivul *vita*.” (Adamo, Della Valle, 2008 : 34)

Lexicologul Denis Apothélos, pe care l-am citat în precedență, distinge trei fenomene diverse atunci când utilizează termenii bază, radical și rădăcină. *Baza* este elementul la care se adaugă un afix : ”on appelle *base* l’élément sur lequel opère un affixe.” (Apothélos, 2002 : 15) Baza nu este neapărat un segment compus dintr-un singur morfem. Dacă analizăm lexemul *nationalisation* observăm că acesta este compus din patru morfeme dintre care un morfem lexical și trei sufixe derivaționale: *nation-al-is-ation*. Esența termenului ”bază” constă în proprietatea unei secvențe *nationalis-* (verb) de a primi un sufix *-ation* ca să creăm substantivul *nationalisation*, la rândul său adjectivul *national* servește drept bază la care se adaugă sufixul *-is-* ca să obținem forma verbală *nationalise*, iar adjectivul *national* provine de la baza *nation* (substantiv) și sufixul *-al*. Morfemul lexical care persistă după înlăturarea morfemelor afixale derivative și flexionare este numit *radical*. În cazul lexemului *nationalisation*, *nation* este radical. Apothélos consideră *rădăcină* termenul care este folosit în comentariile și analizele etimologice în plan diacronic, care desemnează un morfem utilizat în etapele anterioare de dezvoltare a limbi și care se regăsesc în unele familii de cuvinte. Vom considera deci rădăcină morfemul *spir-* din latină în șirul de verbe: fr. *conspirer, respirer* și *inspirer*, ital. *conspirare, respirare, ispirare*, span. *conspirar, respirar, inspirar*, rom. *a conspira, a respira* și *a inspira*. Prin urmare, suntem de părerea că printre mulțimea de termeni utilizați de lingviști în derivatologia romanică modernă (cuvânt-bază, bază lexicală, matrice, bază) sintagma de bază derivativă, propusă ca termen de prof. Ion Dumbrăveanu, este cea mai potrivită fiindcă este univocă, explicită și scoate în evidență caracteristicile esențiale ale noțiunii în cauză. În concepția noastră, *baza derivativă* este un morfem sau o combinație din mai multe morfeme ce formează o unitate dotată de sens, la care se adaugă un afix pentru a obține un derivat nou.

În lucrările sale profesorul Dumbrăveanu susține utilitatea întrebuirii conceptului și termenului de *model derivațional* pentru descrierea și clasificarea fenomenelor, sistemelor derivaționale dintr-o limbă. În derivatologia sovietică, *modelul derivațional* a fost definit ca ”o schemă de formare a cuvintelor noi” (Itenberg, 1967 : 171), „o formulă de creare a derivatelor noi” (Hanpira, 1966 : 161), „o schemă structurală, care fixează îmbinarea bazei cu un anumit tip de formanți” (Ânko-Trinickaâ, 1976 : 47) ș.a. Modelul derivațional se realizează, de regulă, în cadrul unei anumite formule cu indicarea concretă a mijloacelor derivaționale. Caracterul activ al modelului se datorează capacității paradigmei derivaționale de a se completa cu numeroase formațiuni noi, iar regularitatea este o însușire a modelului de a se reproduce în mod constant. Capacitatea paradigmei de a se completa cu numeroase formațiuni noi este o caracteristică a *productivității derivaționale*, iar regularitatea și iterativitatea formațiunilor tipice sunt un indiciu al statutului sistemic al acestora. Printre factorii care influențează asupra productivității modelului se enumeră factorii extralingvistici, spre exemplu, necesitatea socială de a crea formațiuni noi determinate de progresul tehnico-științific, dar și cei intralingvistici, care influențează productivitatea modelului. Pe bună dreptate, prof. Dumbrăveanu consideră rațională și utilă atât revelarea factorilor externi și interni de creștere a productivității derivaționale, cât și a celor care limitează productivitatea derivațională. ”Chiar și în cazul modelelor de înaltă productivitate”, scrie Ion Dumbrăveanu, ”nu trebuie să absolutizăm potențele derivaționale ale bazelor derivative sau ale formanților” fără a verifica în prealabil *compatibilitatea formanților*. (Dumbrăveanu, 2008 : 74) Veridicitatea acestei aserțiuni, este dovedită prin exemplul bazelor adjectivale în limbile romanice occidentale, mai ales în limbile iberoromanice, care se caracterizează printr-o combinabilitate nelimitată cu afixul adverbial *-mente*. Regularitatea îmbinării acestui formant cu baze derivative stereotipice, ce țin de o anumită parte de vorbire, apropie formantul de paradigmele gramaticale: sp. adj. *formal* > adv.

*formalmente*; port. adj. *formal* > adv. *formalmente*; it. adj. *formale* > adv. *formalmente*. Cu toate acestea, formantul în cauză nu se combină cu bazele derivative adjectivale ale cuvintelor ce indică culoarea. Formații de genul, span. *\*verdemente* sau it. *\*arancionemente* sunt imposibile chiar în sfera derivării potențiale sau ocazionale. Este evident faptul că factorul care limitează productivitatea derivațională a modelului dat este incompatibilitatea formantului de a se uni cu bazele adjectivale ce indică culoarea.

În monografia ”Studiu de derivatologie romanică și generală”, prof. Ion Dumbrăveanu tratează într-un paragraf aparte cu titlul ”Conceptul de productivitate derivațională în sincronie” conceptul de *productivitate derivațională* în raport cu alte noțiuni, și anume caracterul activ al modelelor derivaționale și regularitatea acestora. (Dumbrăveanu, 2008 : 72-79) Caracterul activ al modelului este conceput ca o capacitate a paradigmei derivaționale să se completeze cu numeroase formații noi, iar regularitatea este o însușire a modelului de a se reproduce în mod constant. Astfel, caracteristica productivității se consideră facultatea de a se reproduce în noi formații. Considerăm utilizarea sintagmei ‘productivitate derivațională’ drept o inovație binevenită, deoarece prin determinarea conceptului de productivitate cu ajutorul adjectivului *derivațional*, se determină, de fapt, cu exactitate compartimentul lingvistic de aplicare a termenului.

Am constatat folosirea variată a conceptului de productivitate în morfologia flexionară și derivațională, acesta fiind utilizat frecvent cu sensul ce descrie un proces specific, cum ar fi: ‘productivitatea flexionară’ cu referință la analiza proceselor morfologice (*la productivité flexionnelle* la Poitou, 1988 : 117), ‘productivitatea morfemelor’ cu referință la productivitatea afixelor (*la produttività dei morfemi* la Corino, 2006 : 285), ‘productivitatea unor scheme de formare a cuvintelor noi’ (*la produttività di uno schema formativo* la Iacobini, 2019), ‘productivitatea neologică a derivației’ pentru analiza productivității mecanismului lexicogenetic de derivare într-un limbaj tehnic (*la productivitat neológica de la derivación* la Corveddu, 2018). Credem că termenul *productivitate derivațională*, tratat în profunzime de profesorul Ion Dumbrăveanu și merită să desemneze productivitatea modelelor derivaționale, posedă transparență semantică și merită să completeze șirul termenilor de mai sus, fiind în raport de hiperonimie cu noțiunile de productivitate utilizate pentru determinarea fiecărui tip de proces derivațional specific în cadrul formării cuvintelor (productivitatea afixelor, sufixelor, prefixelor, confixelor, bazelor etc.) și în raport de sinonimie cu expresia *productivitatea unor scheme de formare a cuvintelor*, folosită de lingvistul italian Iacobini (2019). Necesitatea de a determina terminologic productivitatea modelelor derivaționale în mod univoc au simțit-o și alți lingviști care au utilizat aceeași sintagmă în limba italiană (‘una lingua ad alta *produttività derivazionale*’ (Boschetti et alii, 2014) ca să explice caracterul activ al unor modele derivaționale din limba arabă și Elizabeth Beniers (1988 : 229) ca să enumere factorii care determină productivitatea derivațională în limba spaniolă (‘en este contexto he buscado dar ejemplos de los factores que determinan la *productividad derivacional*’). Spre deosebire de lingviștii italieni și spanioli sus-numiți care folosesc termenul de productivitate derivațională fără să-l definească, Georgette Dal face încercarea de a determina noțiunea de productivitate egalând-o cu sintagma ‘productivité constructionnelle’. (Dal, 2003 : 5) După părerea autoarei productivitatea este unul din acei termeni lingvistici a căror utilizare este subminată pentru că aparține a ceea ce numim bagaj lingvistic partajat. Tocmai din această cauză lingviștii, poate nu totdeauna, au grijă să-l definească, uitând că este un termen de metalimbaj. (*Ibidem* : 3) În articol autoarea menționează că principalele progrese din ultimii ani în problema productivității nu vizează definirea conceptului în sine, ci propunerea de a evalua productivitatea derivațională, ținând cont de aspectele sale calitative și cantitative.



Prin prisma sintezei teoriilor tradiționale și moderne ale derivatologiei generale și romanice, profesorul Dumbrăveanu pune în evidență importanța utilizării unui metalimbaj univoc pentru desemnarea proceselor, fenomenelor, categoriilor din cadrul acestui compartiment autonom al lingvisticii, pe care omagiatul profesor îl concepe ca „o entitate cu un statut de internivel” ce nu poate constitui un nivel glotic propriu-zis, deoarece în cadrul formării cuvintelor nu poate fi detașată o unitate derivațională minimă proprie cum sunt fonemul, morfemul, lexemul și propoziția pentru nivelurile – fonemic, morfemic, lexemic și sintaxemic – devenite tradiționale în uzul lingvistic.

Printre aceste concepte merită o deosebită atenție considerațiile profesorului Dumbrăveanu cu privire la derivativitate și baza derivativă. La stabilirea raportului de derivativitate autorul remarcă principiul binarității opozițiilor derivaționale aplicabil în exclusivitate în cazul formațiilor liniare. Baza derivativă este definită drept parte componentă imediată a opoziției derivaționale care precedă formantul, în cazul sufixării, și îl succede, în cazul prefixării. În lucrările monografice din 2008 și 2018 sunt tratate în profunzime conceptele fundamentale dar controversate ale derivatologiei generale, cel de model și proces derivațional și cel de productivitate derivațională. Remarcăm faptul că profesorul Dumbrăveanu este cel care a lansat și fundamentat conceptul de compatibilitate derivațională a formanților afixali cu diverse categorii de baze derivative.

În această ordine de idei, în continuare vom expune unele reflecții și concluzii în baza studiului efectuat. Mai întâi de toate vom preciza că termenul *derivare* (it. *derivazione*, sp. *derivación*, fr. *dérivation*) poate fi definit în sensul larg al cuvântului și în sensul îngust al acestuia. În sensul larg, termenul indică toate procesele de formare a unităților lexicale, iar în sensul îngust și curent termenul face referință la procesul prin care se formează un cuvânt de la alt cuvânt cu ajutorul afixelor. (Dubois et alii, 1994 : 85) Rezultatele cercetărilor depind de concepția pe care o pune la bază fiecare lingvist-derivatolog. Astfel, Apothélos distinge în cadrul morfologiei lexicale o morfologie derivațională care se ocupă de formarea cuvintelor cu ajutorul afixelor, noțiunea de morfologie derivațională fiind pentru autor sinonimică cu cea de *morphologie constructionnelle*. (Apothélos, 2002 : 1) Același termen, *morphologie constructionnelle*, la Corbin este interpretat în mod mai amplu, desemnând o noțiune care înglobează toate procedeele de formare a unităților lexicale – derivarea, compunerea și conversia, cităm: ”la morphologie constructionnelle englobe toutes les opérations morphologiques construisant des unités lexicales : dérivation, composition, conversion.” (Corbin, 1987) Reiese că în funcție de conceperea termenului de morfologie derivațională, fenomenul pe care îl acoperă rezultă mai complet și mai complex (atunci când este interpretat în sens mai larg) sau mai periferic ori marginal (când interpretarea este în sens îngust).

Caracterul autonom al derivatologiei ca parte a lingvisticii a fost deja recunoscut, iar statutul de nivel al acestuia se mai consideră discutabil și neargumentat din cauza lipsei unei unități de bază a nivelului. Astfel unii lingviști pledează pentru un statut de nivel (Lopatin, Uluhanov, Saharnyj), iar alții pentru un statut de internivel (Stepanova, Dumbrăveanu). Cu privire la statutul de nivel al formării cuvintelor s-a pronunțat L. Saharnyj care distinge alături de alte nivele încă două nivele, cel lexical și cel derivațional, considerând modelul derivațional drept unitate de bază a nivelului derivațional. (1970 : 291)

Sușținem opinia lingvistului rus Leonid Saharnyj de a considera unitate de bază a derivatologiei modelul derivațional și în consecință propunem să determinăm noțiunea de model derivațional cu termenul *derivatem* (it. *derivatema*, fr. *dérivatème*, sp. *derivatema*), creat prin analogie cu termenii fonem, morfem, lexem. Prin urmare, termenul *derivatem* se compune din latinescul *derivatōne(m)* cu sens figurat de ‘a avea origine’ și sufixul –*μα* din

greacă cu sens de ‘rezultat al acțiunii’. A nu se confunda derivatemul cu însuși cuvântul derivat obținut prin afixare care este doar una din variantele de realizare ale modelului derivațional.

### Referințe bibliografice :

ADAMO, Giovanni, DELLA VALLE, Valeria (2008), *Le parole del lessico italiano*, Roma: Carocci Editore.

APOTHÉLOS, Denis (2002), *La construction du lexique français. Principes de morphologie dérivationnelle*, Ophrys [citată 26.11.2023]. Disponibil:

<https://books.google.mw/books?id=c9O6vcs6Ru4C&printsec=frontcover&hl=it#v=onepage&q&f=false>

BENIERS, Elisabeth (1988), «La producción de nombres postverbales en español». In : *Anuario de Letras*, Vol. 26, págs. 229-238. [citată 26.11.2023]. Disponibil:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=31416>

BOSQUE Muñoz, I., DEMONTE Barreto, V., LÁZARO Carreter, F., BOSQUE, I., & DEMONTE, V. (1999), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe.

BOSCHETTI, Federico, DEL GRATTA, Riccardo, MARZI, Claudia, NAHLI, Ouafae, PIRRELLI, Vito (2014), «Modelli, metodi e strumenti per il trattamento automatico della lingua araba e per l’editing in ambienti collaborativi». In : *AIUCD 3rd annual conference*, Bologna, 18-19 settembre 2014.

CORBIN, Danielle (1987), *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*, 2 vol., Tubingen, Max Niemeyer Verlag ; 2e éd., Villeneuve d’Ascq, Presses Universitaires de Lille, 1991.

CORINO, Elisa (2006), «MorFo morfemi fondamentali per capire l’italiano». In : Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino, p. 285-297. [citată 13.01.2024]. Disponibil: <https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/20958/684989/Saperi%20per%20insegnare.pdf>

CORVEDDU, Mario Salvatore (2018), «La productividad neológica de la derivación en un léxico técnico: una mirada diacrónica». In : *RILEX Revista sobre investigaciones léxicas* 1(2):5-30 DOI:10.17561/rilex.v1.n2. [citată 26.11.2023]. Disponibil:

<https://www.researchgate.net/publication/331869547>.

DAL, Georgette (2003), «Productivité morphologique : définitions et notions connexes». In : *Langue française, La productivité en questions et en expérimentations*, 140, p.3-23.

DE MAURO, Tullio (2005), *La fabbrica delle Parole. Il lessico e problemi di lessicologia*, Torino : UTET.

DUBOIS, Jean, MATHE Giacomo, Louis GUESPIN, Christiane MARCELLESI, Jean MARCELLESI, Jean Pierre MÉVEL (1994), *Dizionario di linguistica*, Zanichelli 1-a ed. 1979.

DUMBRĂVEANU, Ion (1989), *Examinarea materialului lexical al structurii limbii*, Chișinău, USM.

DUMBRĂVEANU, Ion (2000), «Considerente privind selectivitatea și expansiunea formanților neologici și terminologia». In : *Terminologie și limbaje specializate*, Chișinău, ed a II-a, p. 27-32.

DUMBRĂVEANU, Ion (2001), «¿Es acaso la categoría de los formantes afijales una clase cerrada?». In : *Estudios de Lingüística*, Universidad de Alicante, N15, p.387-392.

DUMBRĂVEANU, Ion (2004), «Note privind compatibilitatea formanților prefixoidali de origine greco-latină». In : *Probleme actuale de lingvistică, glotodidactică și știință literară III: USM*. Aniversarea a 40-a a Facultății de Limbi și Literaturi străine, Chișinău, pp. 51-54.

DUMBRĂVEANU, Ion (2007), «Note privind particularitățile lexicului conotativ în opera cervantină». In: *Connexions et perspectives en philologie contemporaine*. Actes du Colloque International consacré à Victor Banaru à l'occasion du 65-ième anniversaire de sa naissance, II-ième édition, Chișinău : CEP USM.

DUMBRĂVEANU, Ion (2008), *Studiu de derivatologie romanică*, Chișinău : CEP USM.

DUMBRĂVEANU, Ion (2018), *Reflecții lingvistice*, Chișinău : CEP USM.

IACOBINI, Claudio (2019), «La formazione delle parole in italiano – 3. Produttività e blocco». In : *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani: [citat 26.11.2023]. Disponibil:

[https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/scritto\\_e\\_parlato/formazione\\_parole3.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/formazione_parole3.html)

POITOU, Jacques (1988), «Morphologie flexionnelle et productivité». In : *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, Année 1988, 39, p. 117-149.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2000), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol.3 *Morfología*, Madrid.

SERIANNI, Luca, ANTONELLI, Giuseppe (2006), *L'italiano: istruzioni per uso. Storia e attualità della lingua italiana*, Milano : Bruno Mondadori Editori.

SIMONE, Raffaele (1998), *Fondamenti di linguistica*, Editori Laterza, (1-a ed. 1990), p.135-192.

АРУТЮНОВА, Нина (1961), *Очерки по словообразованию в современном испанском языке*, Москва: Изд-во АН СССР.

БОДУЭН де КУРТЕНЭ, И. А. (1963), *Избранные труды по общему языкознанию*. В 2 т. Москва, Т.2.

ВИНОКУР, Григорий (1959), *Избранные работы по русскому языку*, Москва : Учпедгиз.

ИТЕНБЕРГ, Р. Л. (1967), *К вопросу о степени продуктивности в словообразовании (на материале французского языка)*, с. 170-178.

МАСЛОВ, Юрий (1975), *Введение в языкознание: Учеб. для филол. спец. Вузов*, Москва : Высш. Шк.

САХАРНЫЙ, Леонид (1967), «Некоторые психолингвистические аспекты словообразовательного анализа». In : *X-th International Congress of Linguists. Abstracts of papers*, Bucharest, с. 317.

ХАНПИРА, Э. (1966), «Об окказиональном слове и окказиональном словообразовании русского языка». In : *Развитие словообразования русского языка*, Москва : Наука, с. 153-166.

ЧИНЧЛЕЙ, Григорий (1980), «Лексическая морфология, ее объект и задачи». In : *Лексическая и грамматическая семантика романских языков*, Калинин : Изд-во Калининского госс. Унив.

Янко-Триницкая Н. «К системности русского словообразования». In : *Филологические науки*. 1976. № 5. С. 44 – 54.

# ASPECTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DE LOS ESTUDIOS FRASEOLÓGICOS DEL INVESTIGADOR ION DUMBRĂVEANU

CZU: 81`373.7:81-051(478)

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10639184>

**Angela Roșca**

Universidad Estatal de Moldavia

ORCID 0000-0002-4798-3329

*This article is devoted to the phraseological and phraseographic studies of the researcher Ion Dumbrăveanu. His proposals for the classification of phraseological units are analysed. Some phraseological dictionaries published in Spain by different authors are presented. In this context, the Multilingual Dictionary of Proverbs, coordinated by Ion Dumbrăveanu, is described.*

**Palabras clave:** fraseología, fraseografía, unidad fraseológica, refrán, diccionario fraseológico.

**Key words:** phraseology, phraseography, phraseological unit, proverb, phraseological dictionary.

Escribir sobre Ion Dumbrăveanu como investigador de la lingüística románica sería insuficiente sin mencionar su labor excelente como docente en la Universidad Estatal de Moldavia. Le conocimos en las aulas universitarias impartiendo el curso de *Lexicología española* y el curso de *Historia de la lengua española* en los años 80 del siglo XX. Hasta hoy día guardamos los apuntes del curso, que siguen siendo un punto de partida para nuestros estudios lexicológicos, continuamos consultándolos para poder elaborar los cursos que impartimos en el marco del grado *Lengua española e inglesa* en la universidad mencionada.

En aquel entonces la fraseología aún no se concebía como disciplina independiente, las unidades fraseológicas eran objeto de estudios de la lexicología, estilística e incluso de la gramática. El profesor Ion Dumbrăveanu dedicaba una parte del curso de lexicología española a la fraseología, haciendo hincapié en las investigaciones de J. Casares, Ch. Bally, V. Vinogradov. La biblioteca de la Universidad Estatal de Moldavia nos permitía consultar el libro de Julio Casares *Introducción a la lexicografía moderna* (1950), tanto el original en lengua española como su traducción al ruso. En aquel período se publican una serie de estudios fraseológicos a base de diferentes lenguas como: el francés, el español, el alemán, el inglés y el italiano (A. Nazarean, N. Kurceatkina, A. Suprun, T. Cerdantzeva, N. Amosova, A. Kunin, B. Jucov).

Por consiguiente, podemos mencionar que el investigador Ion Dumbrăveanu contribuye al desarrollo de la fraseología española, fraseología contrastiva y fraseología aplicada a través de sus estudios durante más décadas que se materializan en los cursos impartidos, las tesinas del fin de grado y las tesis de doctorado coordinadas. De gran importancia son sus artículos dedicados a la lexicología española y, más tarde, a la fraseología española. Uno de ellos, es el artículo “Unele considerente privind clasificarea frazeologismelor somatice în spaniola modernă” (Dumbrăveanu, Roșca, 2000). Podemos decir que fue una gran experiencia y honor que nos había ofrecido el profesor Dumbrăveanu para compartir la autoría de una de las primeras publicaciones dentro de las investigaciones de la Escuela Doctoral de aquel entonces. Como resultado del análisis del corpus seleccionado del Diccionario fraseológico español-ruso, hemos podido concluir que las unidades fraseológicas somáticas se caracterizan por una alta frecuencia en español, sumando 538 fraseologismos con la palabra “mano”; 428 con “ojo” y 239 con “pie”. Para los principios del siglo XXI eran unas investigaciones que se caracterizaban

por métodos innovadores de estudio de la fraseología española que identificaban la unidad fraseológica como objeto de estudio de una nueva rama lingüística. Lo mismo afirma G. Corpas Pastor en el libro “Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción” (2000): **“la que una vez fuera rama tímida de la lexicología ha pasado a convertirse en una disciplina propia e independiente”**.

Para demostrar lo dicho anteriormente, en el mismo artículo, se hace una clasificación de los fraseologismos somáticos, insistiendo en el uso del término “unidad fraseológica” que aún no se aceptaba en los estudios sobre la fraseología rumana.

Asimismo, las unidades fraseológicas somáticas han sido clasificadas en tres grupos: 1. *el grupo léxico-semántico que contiene el somatismo “cabeza” y sus partes componentes* (ojo, cara, boca, nariz, barba, etc.); 2. *el grupo léxico-semántico que incluye las unidades fraseológicas con el somatismo “cuerpo”* (corazón, ombligo, cuello, espalda, barriga, panza, etc.); 3. *el grupo que incluye los somatismos que se refieren a las extremidades del cuerpo humano* (mano, pie, dedo, uña, etc.).

Dentro unos años, hemos propuesto otra clasificación, en concreto, la que se basa en el concepto “hombre” y hemos identificado somatismos que se refieren a:

1) las **características físicas de las personas**: *boca de espuerta/ de oreja a oreja/ rasgada*, rum. gură până la urechi; *orejas de soplillo/tener orejas de burru reg./hay quien tiene de sobra los ventiladores reg.*, rum urechi de măgar; *ojos abombados/overos/reventones/ de sapo*, rum. ochi bulbucăți/de broască; *estar en los huesos/es la piel y los huesos/parece un costal de huesos/ está hecho un saco de huesos/parece un racimo de huesos*, rum. e numai piele și oase; e slab ca un țâr, îi curg oasele;

2) las **características síquicas de las personas**: *boca de oro*, rum. bun de gură; *blando de boca*, rum. a) ascultător b) gură spartă; *manos de algodón/trapo*, rum. om neîndemânatic, *tener la cabeza a las once, a pájaros*, rum. a fi cu capul în nori; *no estar bien de la azotea/no andar bien de la chimenea* arg. (*azotea*; *chimenea* son sinónimos de la “cabeza”), rum. a nu-i fi mintea acasă; *barba honrada*, rum. persoană respectabilă.

3) las **relaciones interpersonales de los seres humanos**, es decir, todo lo que se refiere a la existencia humana y su presencia en el espacio y tiempo: *echarle en la cara*, rum. a da în obraz; *¡ya te echaré los dientes fuera!*, rum. ți-arăt eu ție!; *dejar con la boca abierta*, rum. a lăsa cu gura căscată; *boca abajo*, rum. cu fața în jos, *en el corazón de la ciudad*, rum. în inima orașului; *el viento nos da de cara*, rum. vântul suflă din față; *en pie de guerra*, rum. pe picior de război.

Hay que mencionar que la clasificación ideológica o según la idea- núcleo no es un concepto nuevo en la lexicografía española, en 1953 Luis Martínez Kleiser publica el *Refranero general ideológico español*, siendo orientado por Julio Casares. En 1983 Antonio Bartolomé Searse publica el diccionario *Aforismos, giros y decires*, mencionando en la introducción que **“la clasificación y distribución de los ejemplos, siga, en líneas generales, las propuestas del Diccionario ideológico de Julio Casares”**.

Quince años más tarde un grupo de investigadores de la Universidad de Granada en colaboración con los investigadores de la Universidad Taras Sevchenko de Kiev están buscando unos criterios generales de ordenación de las unidades fraseológicas en un diccionario multilingüe. Olga M. Káloustova y Tányi K. consideran que **“al identificar las entradas del diccionario multilingüe se deberían tener en cuenta por lo menos los parámetros principales de cada idea-núcleo. La identificación de las ideas fundamentales junto con sus parámetros principales, permitirá elaborar un diccionario sistemático capaz de**

**satisfacer las necesidades básicas del traductor/intérprete en cuanto a la fraseología. En lo que concierne a la semántica fraseológica, hace falta destacar en primer término la importancia del concepto de norma y de las categorías binarias de cantidad y calidad que parecen de muy alta productividad**". (Káloustova, Tánychi, 1998)

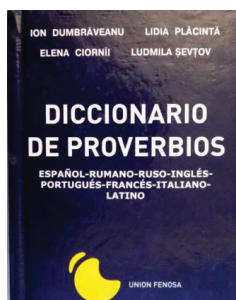
No obstante, la clasificación de las unidades fraseológicas según la idea-núcleo o la clasificación semántica parece que no han tenido mucho éxito en la fraseografía española, ya que la mayoría de los diccionarios publicados en los últimos decenios en España se basan en su mayoría en los siguientes criterios:

**1. el orden alfabético** – “*Diccionario de dichos y frases hechas*” compuesto por Buitrago Jiménez, 1995 (1.300 de unidades fraseológicas); “*A buen entendedor*”, compilado por M. Candón y E. Bonnet, 2000 ( incluye la etimología de las expresiones); “*¡Se dice pronto!*” publicado por L. Casado Conde, 2002 ( incluye 1.150 y su equivalencias en inglés, francés e italiano); “*1001 refranes españoles con su correspondencia en alemán, árabe, francés, inglés, italiano, polaco, provenzal y ruso*”, editado por J. Sevilla Muñoz y J. Cantera Ortiz de Urbina, 2001; “*877 refranes españoles con su correspondencia catalana, gallega, vasca, francesa e inglesa*” (2000); “*Diccionario fraseológico inglés-castellano, castellano-inglés*” de D. Carbonell Basset, 1995; *Refranero multilingüe*. Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes), 2009 (disponible en línea, <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero>);

**2. la palabra clave** – “*Diccionario fraseológico del español moderno*”, de F. Varela și H. Kubarth, 1994 (incluye 6.000 unidades fraseológicas); “*Diccionario de locuciones Larousse*”, compuesto por Fontanillo Merino, 1995; “*Modismos del español*”, elaborado por J. Pérez-Rioja, 1997 (incluye 3.500 modismos y ejemplos de textos literarios); “*El porqué de los dichos*” de J.M. Iribaren, 1997, décima edición (se explica la etimología de modismos, dichos y proverbios); “*Diccionario de frases hechas de la lengua española, Larousse*”, 1998; “*Diccionario fraseológico documentado del español actual, locuciones y modismos españoles*”, coordinado por Manuel Seco, 2004 (contiene ejemplos de la prensa española y obras literarias de los últimos 50 años); “*Diccionario de frases y dichos populares*” de Pancraccio Celdrán Gomáriz, 2004;

**3. conforme al criterio temático** - “*Diccionario del español coloquial, dichos, modismos y locuciones populares*”, de M. Martín Sánchez, 1997 (contiene 75 grupos temáticos); “*Diccionario de citas*”, Cesáreo Goicoechea, 1999, novena edición.

En este mismo orden de ideas, es importante comentar sobre la labor fraseográfica llevada a cabo por el profesor Ion Dumbrăveanu en la elaboración del “*Diccionario de proverbios español-rumano-ruso-inglés-portugués-francés-italiano-latino*”. (Dumbrăveanu, Plăcinta, Ciornîi, Șevțov, 2001) El corpus de este diccionario lo constituyen 1527 proverbios españoles y sus correspondencias en las lenguas mencionadas en el título. Las paremias han sido clasificadas y presentadas conforme a un principio temático en dos grupos titulados “El mundo de los animales” y “El hombre”. La **Parte I** abarca 4 capítulos con un contenido de ideas que trata sobre el mundo en cuestión y la **Parte II**, la más voluminosa, contiene 16 capítulos, cada uno de los cuales se compone de apartados que llevan subtítulos con arreglo al tema tratado. (Dumbrăveanu, 2001 : 7)



**El diccionario ha sido publicado en 5000 ejemplares bajo el patrocinio de la empresa española *Unión Fenosa*. Ha tenido un gran éxito y ha contribuido en una gran medida a la difusión de la lengua española en la República de Moldavia. Todos los ejemplares han sido donados a las bibliotecas escolares y universitarias, a los profesores de lengua española, a los alumnos y estudiantes.**

Manuel Seco afirma que “**la compilación de un diccionario fraseológico es siempre una aventura llena de dificultades, debido a la naturaleza fluida de su objeto**” (Seco, 2004 : 8), creemos que para el investigador Ion Dumbrăveanu la compilación de este diccionario fue un reto que afrontó con éxito debido a su perseverancia, su capacidad de trabajar tanto solo como en equipo, sus habilidades de planificar y organizar un proyecto científico.

En conclusión, evidenciamos la importancia de los estudios lexicográficos y fraseológicos del profesor Ion Dumbrăveanu en el desarrollo de la fraseología teórica, la fraseología aplicada y la paremiología de las lenguas románicas. Como discípulos tenemos la obligación de asegurar la continuación de estas investigaciones y enredarlas en nuestros artículos y los cursos universitarios impartidos.

#### **Referencias bibliográficas :**

- CASARES, Julio (1950), *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid: CSIC.
- CASARES, Julio (1958), *Vvedenie v sovremennuju leksikografiju*, Moscú.
- CASARES, Julio (1994), *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona: Gustavo Gili, 2 a edición.
- CORPAS PASTOR, Gloria (ed.) (2000), *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*, Granada: Comares.
- DUMBĂVEANU, Ion, PLĂCINTA, Lidia, CIORNÎ, Elena, ŞEVŢOV, Ludmila (2001), *Diccionario de proverbios español-rumano-ruso-inglés-portugués-francés-italiano-latino*, Chişinău: Tipografia Centrală.
- DUMBRĂVEANU, Ion, ROŞCA, Angela (2000), «Unele considerente privind clasificarea frazeologismelor somatice în spaniola modernă». In : *Conferinţa corpului didactico-ştiinţific. Bilanţul activităţii ştiinţifice a USM pe anii 1998/99*. Rezumatele comunicărilor. Ştiinţe filologice, Chişinău: Universitatea de Stat din Moldova, p.109-110.
- DUŢĂ, O. Adriana (2020), *Paralelismos estructurales y semánticos en la fraseología del español y del rumano*, Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.
- KÁLOUSTOVA, Olga, TÁNYCH, Ksénia (1998), «El “comer” en la fraseología rusa - ucraniana - española: apuntes para un diccionario multilingüe». In: J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.), *Léxico y fraseología*, Granada: Método Ediciones, p. 125-132.
- KURCHATKINA, Nelea, SUPRUN, Alevtina (1981), *Frazeologia ispannskogo yazika*, Moscú : Kniznyi dom LIBROKOM.
- MARTÍNEZ KLEISER, Luis (1953), *Refranero general ideológico español*, Madrid : Real Academia Española.
- ROŞCA, Angela (2002), «Considerente privind aspectul semantic al frazeologismelor în spaniola modernă». In : *Analele ştiinţifice*, Chişinău: CEP USM, p. 112-115.

ROȘCA Angela (2003), «Investigații frazeologice în lingvistica spaniolă». In : *Bilanțul activității științifice a USM pe anii 2000/2002*, Științe filologice, Chișinău: CEP USM, p. 121-122.

ROȘCA, Angela (2006), «Clasificarea conceptuală a frazeologismelor somatice», In : *Strategii discursive*. Colocviul Internațional de științe ale limbajului Eugen Coșeriu ediția 2005, Chișinău: CEP USM, p. 1054-1059.

ROȘCA, Angela (2017), «Las unidades fraseológicas de la lengua española: definición, clasificación y traducción». In : *Probleme de Filologie Spaniolă și Italiană*, Chișinău: CEP USM, p. 105-112.

ROȘCA, Angela (2017), «Unele considerente privind contribuția lui Julio Casares la dezvoltarea frazeologiei spaniole». In : *Probleme de Filologie Spaniolă și Italiană*, Chișinău: CEP USM, p. 112-118.

ROȘCA, Angela (2018), «Algunas consideraciones sobre la fraseología aplicada española». In : *Probleme de Romanistică și Comunicare Interculturală*, Actele Conferinței Științifice cu Participare Internațională, tomul II, Chișinău: CEP USM, p. 261-265.

SECO, Manuel, de ANDRÉS, Olimpia, RAMOS, Gabino (2004), *Diccionario fraseológico documentado del español actual, locuciones y modismos españoles*, Madrid : Aguilar.

SEVILLAMUÑOZ, Julia, ZURDO RUIZ-AYÚCAR, María Teresa [dir.] (2009), *Refranero multilingüe*, Madrid : Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). [disponible en línea] -<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>.



### IL POTERE DELLE PAROLE – LE PAROLE DEL POTERE NELLA FRANCIA DEL TERZO MILLENNIO

CZU: 81`42`373.4

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10639315>

Sergio Piraro

Università di Messina, Italia

ORCID 0000-0002-8112-8019

*We cannot imagine a human society without communication, without language. Over the centuries, the media has been a weapon used by the ruling classes to control those around them. Today, no one is unaware of the crucial importance of communication tools such as newspapers, radio, television and the Internet, so power is also manifested through words. He uses them to consolidate his positions and extend his influence according to a strategy aimed at obtaining a relationship of domination/submission. It is thanks to the mechanisms of discourse that power acts on people, persuades them, dissuades them and directs the course of history. In this article, the notion of “power” is understood in its broadest meanings: political, linguistic, economic, ideological, social and religious.*

*Parole chiave* : mezzi di comunicazione, influenza, parole, potere, dominio, sottomissione.

*Keywords* : media, influence, words, power, domination, submission.

#### *Introduzione*

Non possiamo immaginare una società umana senza comunicazione, senza lingua. I mezzi di comunicazione sono la base stessa di tutta la civiltà. Nel corso dei secoli, i mezzi di comunicazione sono stati un'arma che le classi dirigenti hanno utilizzato per controllare chi li circonda. Sono stati necessari importanti sviluppi tecnologici, dalla scoperta della stampa ad oggi, per democratizzare in un certo qual senso i mezzi di comunicazione. Oggi, nessuno ignora l'importanza cruciale di strumenti di comunicazione come giornali, radio, televisione e Internet. Hanno rivoluzionato la nostra vita quotidiana. Oggi più che mai, chiunque lo desideri, può utilizzare i mezzi di comunicazione e quindi significare la sua presenza nel villaggio globale che sta diventando una realtà ogni giorno.

Qualunque sia la sua natura, estensione o funzione, il potere si manifesta attraverso le parole. Le forgia e le usa a suo piacimento per stabilire la sua legittimità e rafforzarla con i destinatari in un rapporto di subalternità. Le utilizza per consolidare le sue posizioni ed estendere la sua influenza seguendo una strategia volta a provocare e perpetuare un rapporto di dominio/sottomissione. È grazie ai meccanismi del discorso (Salavastru, 2005) che il potere agisce sui popoli, li persuade, li dissuade e dirige il corso della storia.

La nozione di “potere” è qui intesa nei suoi significati più ampi: politico, linguistico, economico, ideologico, sociale e religioso. Il potere esiste quando si tratta di una relazione di egemonia o di influenza sugli altri. Il discorso si rivela uno dei suoi strumenti più efficaci poiché le parole non sono più semplicemente le leve di questa influenza, ma quelle che la modellano e ne determinano l'entità e il grado di penetrazione. Queste parole agiscono sulle realtà, dando loro un'interpretazione che le altera; nominano fatti che chi detiene il potere vuole evidenziare, cristallizzare e trasformare in assiomi per ottenere sostegno e consenso.

### 1. *Parole e potere nella comunicazione istituzionale*

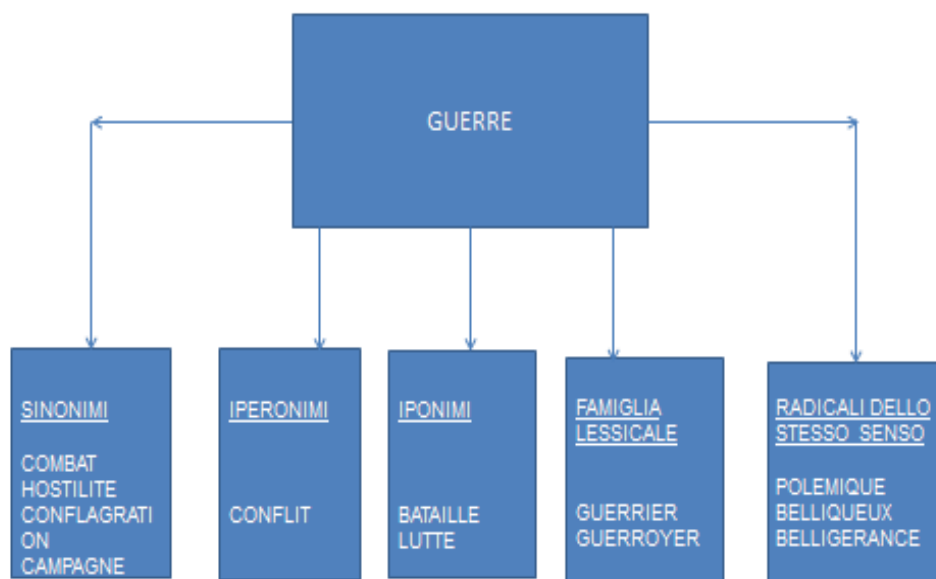
Tre anni fa, il 16 marzo 2020, il presidente francese Emmanuel Macron pronunciò un discorso che avrebbe portato a trasformare in modo radicale e quasi uniforme la vita quotidiana di 60 milioni di francesi: per due mesi tutti hanno rispettato la nuova norma di restare a casa e uscire solo in casi di grande necessità, secondo regole ferree (con certificato che giustifichi il motivo dell'uscita, all'interno di un'area riservata, ecc.). Questo discorso, segnato dal campo lessicale della guerra, può essere descritto come performativo (Austin, 1962) secondo la definizione data da John Austin; la sua dichiarazione, sostenuta dallo status di oratore (che gli dà il diritto e il potere di mobilitare diverse forze esecutive) è stata sufficiente per produrre un'azione, quella di dare l'ordine di restare a casa, seguito dalle conseguenze, cioè l'obbedienza della popolazione francese a questa ingiunzione. Ogni epidemia, ogni guerra, ogni crisi può generare il proprio vocabolario, persino le proprie modalità di comunicazione. La metafora militare è presente ovunque ai tempi del Covid-19. "Siamo in guerra"<sup>1</sup>. Nessuno ha dimenticato questa frase, usata e abusata da Emmanuel Macron il 16 marzo. Nel suo discorso, il presidente francese ha annunciato che avrebbe imposto il confinamento (l'isolamento) ai francesi per frenare la diffusione del coronavirus e ha usato questo termine scioccante. Il discorso di Macron, riguarda la paura, la tenacia e la lotta contro un avversario invisibile. Una guerra è un conflitto, ed è assurdo dire che siamo in guerra con il virus, non ha senso, è falso. Questa parola ha avuto l'effetto di scatenare paure e rafforzare i legami di una popolazione attorno a valori comuni. Questo termine costruisce l'idea di comunità e quando un governo usa questa parola, è un sintomo di questa necessità di unire i suoi concittadini. C'è un insieme di parole che sono indicatori sociali: "stiamo insieme", "Facciamo parte tutti dello stesso gruppo", e "Abbiamo tutti paura della stessa cosa". "Siamo in guerra, in una guerra sanitaria, ovviamente. [...] Il nemico è lì, invisibile ed avanza", ha dichiarato il presidente francese il 16 marzo. Nei tre discorsi pronunciati da Macron, il pronome più spesso pronunciato dal presidente è stato "noi". Un pronome collettivo noi, un noi di umiltà e solidarietà piuttosto che la manifestazione della volontà presidenziale. In questi discorsi ufficiali, Emmanuel Macron ha invitato alla "mobilitazione generale", all' "unità nazionale". Ha elogiato i francesi che si sono mostrati "tutti uniti, fraterni, solidali, concittadini di un Paese che accetta la sfida". Il pronome nous, in questo caso, svolge un'importante azione mobilitante. Durante questa pandemia, i politici hanno utilizzato il linguaggio del tempo di guerra per dare il tono giusto a ciò che stiamo vivendo e il suo utilizzo evita di creare confusione tra la popolazione. Esplorare il campo semantico della parola guerra<sup>2</sup> significa prendere in considerazione i diversi significati che il termine assume in vari contesti. Per questa ragione, tutti i modi di utilizzo devono essere annotati senza separarli dal contesto. E proprio la sinonimia in contesto permette al locutore una decodifica del senso, attraverso una griglia<sup>3</sup> semica, che evidenzia le proprietà di tale lessema.

---

<sup>1</sup> <https://www.lemonde.fr/politique/article/2020/03/16/nous-sommes-en-guerre-retrouvez-le-discours-de-macron-pour-lutter-contre-le-coronavirus>

<sup>2</sup> Cfr. [www.treccani.it/vocabolario/guerra](http://www.treccani.it/vocabolario/guerra) guerra s.f. [dal germ. *werra*]. - 1. Conflitto aperto e dichiarato fra due o più stati, o in genere fra gruppi organizzati, etnici, sociali, religiosi, ecc., nella sua forma estrema e cruenta, quando cioè si sia fatto ricorso alle armi; nel diritto internazionale è definita come una situazione giuridica in cui ciascuno degli stati belligeranti può, nei limiti fissati dal diritto internazionale, esercitare la violenza contro il territorio, le persone e i beni dell'altro stato, e pretendere inoltre che gli stati rimasti fuori dal conflitto, cioè neutrali, assumano un comportamento imparziale.

<sup>3</sup> In tale griglia si è scelto di utilizzare le lingue francese ed italiano per i frequenti riferimenti alle espressioni utilizzate dal Presidente della Repubblica Francese Emmanuel Macron.



GUERRE					
	<i>Economia</i>	<i>Agricoltura</i>	<i>Politica</i>	<i>Stato sociale</i>	<i>Militare</i>
Combat	-	-	-	-	x
Hostilité	-	-	-	-	x
Conflagration	-	-	-	-	x
Bataille	-	-	x	-	x
Lutte	-	-	x	x	x
Polémique	-	-	x	-	-
Guerrier	-	-	-	-	x
Section	-	-	x	-	x
Campagne	x	x	x	-	x

“Combattimento, battaglia, lotta, guerra, minaccia, nemico, è una questione di vita o di morte”, sono termini che devono essere usati per permettere alle persone di comprendere l’urgenza della situazione e l’impegno essenziale in una campagna offensiva. Ci vogliono molte immagini per parlare di una lotta contro un nemico straniero e quelle del combattimento armato, della mobilitazione generale e della guerra totale sembrano quindi appropriate. Quando si parla di malattie, ad esempio di cancro, è molto comune utilizzare metafore di guerra (Dallmayr, 1983)<sup>1</sup> per descrivere eventi negativi che non possiamo controllare. Ma gli studi hanno chiaramente dimostrato che l’uso di immagini di guerra può risvegliare sentimenti molto negativi: il paziente

<sup>1</sup> La diversità delle definizioni di sinonimia riguarda anche il sintagma, la frase e la traduzione: sono argomenti che riguardano la metafora. Negli ultimi anni il linguaggio figurato è stato oggetto di molti studi e, tra tutte le figure retoriche - descritte e categorizzate fin dall'antichità - la metafora è quella che ha suscitato notevole interesse da parte degli studiosi. Dumarsais nel suo *Traité des tropes* affermava : « La métaphore est une figure par laquelle on transporte, pour ainsi dire, la signification propre d’un mot à une autre signification qui ne lui convient qu’en vertu d’une comparaison qui est dans l’esprit » (Dumarsais, 1730 : 4).

può sperimentare i problemi come delle sconfitte. In questa pandemia, la metafora militare viene utilizzata anche per descrivere una società in guerra. Si potrebbe pensare che i governi siano legittimati a fare qualsiasi cosa, come in uno stato di emergenza. Quando crediamo di essere in guerra, risvegliamo sentimenti diversi, negativi e aggressivi. La metafora militare, però, non ha ovunque la stessa risonanza. I tedeschi, ad esempio, hanno un'avversione alla guerra e al militarismo per ragioni storiche. Per tanto, se i discorsi di Macron sono stati presentati in modo spettacolare, le conferenze stampa della Merkel sono state sobrie.

Allo stesso tempo, parole ed espressioni associate sia alla pandemia di Covid-19 sia ad altri fenomeni sociali, si pensi al termine “islamo-sinistra”<sup>1</sup>, si sono diffusi massicciamente nei dibattiti, sia attraverso la loro circolazione mediatica, sia attraverso le riappropriazioni operate da alcuni esponenti politici e locali nelle loro conversazioni quotidiane. Queste parole, però, non sono neutre: hanno una storia e la loro genesi è socialmente, se non politicamente, collocata in un determinato contesto; sono portatrici di rappresentazioni del mondo sociale e talvolta riescono a categorizzarlo, in modo più o meno subdolo; infine, lotte per imporre o contestare determinate nozioni possono avvenire tra individui o gruppi di individui appartenenti a campi diversi e che riconoscono alle parole un certo potere.

### ***1.1. Il linguaggio e la politica***

Pierre Bourdieu<sup>2</sup> in *Ce que parler veut dire* (1982) afferma che il linguaggio non è né neutro né naturale, ma è il risultato di storie sociologiche che hanno portato alla standardizzazione della lingua, come il processo di unificazione politica nazionale portato avanti dallo Stato francese sotto la Terza Repubblica, aiutato dal suo Ministero della Pubblica Istruzione. Questa imposizione di una lingua standard e legittima non è l'unica dinamica in atto: la lingua è costantemente attraversata da “differenze classificate e classificatrici, gerarchizzate e gerarchizzanti” (ibidem: 41), costruite in omologia con quelle che strutturano la lingua nello spazio sociale.

In altre parole, il linguaggio riproduce le differenze sociali nell'ordine simbolico, quindi è portatore di potere simbolico. Questo potere si esercita in un campo di esercizio privilegiato, la politica. (Bourdieu, 2001) Studiare il potere delle parole equivale, quindi, a mettere in discussione innanzitutto le parole del potere, vale a dire quelle scelte e utilizzate dalle classi dominanti, che contribuiscono a produrre e riprodurre il sistema e a legittimarlo, soprattutto nel quadro del potere delle parole. Stato che, ricordiamolo, non ha solo il monopolio della sopraffazione, ma anche della “legittima violenza simbolica”. (Bourdieu, 2012)

Dopo la decostruzione di queste parole, legittimate dal loro uso nelle sfere del potere e diffuse nella società con tutta la concezione della vita ad esse associata, ci interesseranno le parole provenienti da ambiti militanti che criticano tali parole del potere, siano esse capitaliste, neo liberiste o patriarcali. Da questi ambienti di protesta e dalle loro lotte emergono talvolta innovazioni lessicali e grammaticali che possono cambiare la percezione del mondo sociale, o almeno che portano a dibattiti sociali, come nel caso della scrittura inclusiva o delle parole specifiche che consentono il riconoscimento delle minoranze o rivelano stati di sopraffazione.

Questi neologismi possono provenire anche dalla ricerca nelle scienze sociali e si tratterà di determinare i confini e caratterizzare le lotte che si svolgono in questi diversi spazi sociali.

<sup>1</sup> Il sociologo Pierre-André Taguieff è stato il primo a usare il termine nel 2002, in *La Nouvelle Judéophobie* (Le mille e una notte, 2002). Secondo l'autore, quest'ultimo ha un valore descrittivo, e designa una convergenza tra fondamentalisti musulmani e gruppi di estrema sinistra, a favore di nemici comuni.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu è stato uno dei sociologi francesi più importanti della seconda metà del 900. Nella seconda metà degli anni ottanta Bourdieu diviene uno degli intellettuali pubblici più importanti della Francia, sostituendo in questo ruolo Foucault, morto nel 1984.

Proprio nel campo delle scienze sociali, il rapporto con le parole è tanto più spinoso perché costituisce un oggetto scientifico e perché, nell'ambito delle indagini sul campo, la scelta delle parole – che, insistiamo, porta con sé una visione del mondo e quindi può informare le relazioni sociali di dominio tra gli interlocutori – può avere conseguenze sulla ricerca. Pertanto, riflessività e precauzioni sono parole d'ordine per la pratica della ricerca nelle scienze sociali. I metodi di analisi del discorso, nell'ambito degli studi etnografici o lessicometrici, possono essere intuitivi in molti argomenti di ricerca e sembrano ancora poco utilizzati dai ricercatori di scienze politiche.

## ***2. Le parole del potere e l'ideologia dominante***

La lingua è una dimensione centrale dell'esercizio del potere. Una parte importante dell'azione di chi detiene il potere, anche se spesso svalutata o nascosta, consiste nel “dire” quello che fa. Ad esempio, le campagne elettorali dipendono in gran parte dalle capacità comunicative del candidato. La lingua può quindi costituirsi come risorsa da parte di fazioni dominanti dello spazio sociale. Possiamo constatare, a più di quarant'anni dalla pubblicazione de “La produzione dell'ideologia dominante” (Bourdieu, Boltanski, 1976 : 3-73), la sua sorprendente attualità. Gli autori del volume hanno dimostrato che tali teorie si basavano innanzitutto su una retorica del movimento<sup>1</sup>. Gli ultimi anni lo hanno dimostrato chiaramente: la “riforma” del sistema pensionistico è stata quindi dipinta come “necessaria” perché, supportata dalle statistiche, la società si troverebbe intrappolata in un inevitabile movimento di invecchiamento. Perché questa è un'altra caratteristica essenziale dell'ideologia dominante: è caratterizzata da un “conservatorismo progressista”, vale a dire che mescola entrambi i discorsi sulla necessità del progresso con la formulazione di tutto un insieme di paure su un futuro che sarebbe troppo “diverso” da quello previsto. Come pensare che il convegno organizzato il 7 e l'8 gennaio 2022 alla Sorbona dalle élite politiche contro il “wokismo”<sup>2</sup> possa essere solo una reazione conservatrice? L'ideologia dominante, oltre a legittimare la posizione delle élite al governo, produce quindi una rappresentazione eufemizzata della realtà; rappresentazione che la sociologia critica costruita attorno a Pierre Bourdieu ha cercato e cerca tuttora di decostruire.

Queste “parole di potere” circolano anche nelle categorie amministrative, come evidenziano alcune riviste sulla produzione ufficiale delle differenze culturali. (Keyhani, Laurens, 2017)<sup>3</sup> Prendendo in considerazione le politiche migratorie, i diversi contributi al tema contribuiscono a una riflessione complessiva sulle categorie amministrative. I diversi autori ci invitano a prendere parte alla riflessione sul significato di queste categorie, sui loro effetti performativi, ma anche sui meccanismi che presiedono alla loro formazione. Così, l'evoluzione del lessico delle politiche migratorie, dalla categoria di “immigrato” a quella di “rifugiato”, associata all'emergere e poi alla generalizzazione del sospetto nei confronti dei nuovi ingressi sul territorio, si spiega con l'azione dei governi prima di avere effetti più generali in tutta la società.

---

<sup>1</sup> Competenze – economiche, politiche, sociologiche, statistiche, ecc. – che servono a caratterizzare questo movimento verso una sorta di “destino manifesto”, inevitabile e “naturale”, che arriva a giustificare, in una seconda fase, tutta una serie di “riforme” che assumono poi l'aspetto di “necessarie”.

<sup>2</sup> Attorno al termine, che significa “svegliarsi contro le ingiustizie”, si è acceso il dibattito. Parigi difende l'universalismo repubblicano in alternativa alla «cancel culture» di matrice anglosassone. [www.avvenire.it](http://www.avvenire.it) 29 gennaio 2023.

<sup>3</sup> Dont l'introduction: Keyhani Narguesse et Laurens Sylvain, «La production officielle des différences culturelles», In : *Cultures & Conflits*, 2017/3, n° 107, pp. 9-13.

Possiamo quindi analizzare la burocratizzazione neoliberista<sup>1</sup> come una strategia di persuasione, un processo di “shaping” (Thévenot, 1992 : 1279-1299) che implica regole, procedure, operazioni di categorizzazione in cui le parole sono centrali. Le sue operazioni di codifica e quantificazione trasformano la vita sociale quotidiana, ma anche lo Stato e le sue modalità di intervento. ((Hibou, 2013) Diventando universale e quindi normalizzata, la categorizzazione diventa una variazione del dominio e del suo esercizio. È nella sua standardizzazione che si incarna il suo potere vincolante.

La riforma del Reddito Minimo di Integrazione, divenuto Reddito di Solidarietà Attivo nel 2009, è un esempio di trasformazione lessicale sintomatica delle riforme neo liberiste. Esprime un cambiamento nelle rappresentazioni delle politiche sociali volte a “attribuire agli utenti una maggiore responsabilità per la loro situazione.” (Eydoux, Simha, Vivés, 2019 : 105-128) La categorizzazione appare quindi come un dispositivo violento e coercitivo, che struttura l’azione governativa, economica e sociale e, di fatto, governa le istituzioni e le persone che compongono la società.

Questo processo di modellamento a cui fa riferimento la burocratizzazione neoliberista avviene attraverso il linguaggio, le parole. È espressione di rappresentazioni della realtà e produttiva di effetti. Definisce i contorni e le espressioni legittime ed illegittime della politica ed è intorno ad esso che “si formano relazioni sociali, conflitti e negoziazioni e si giocano disuguaglianze ed esclusioni, creando così un sistema collettivo di rappresentazione del reale che è al centro dell’esercizio del potere.” (*Ibidem*: 17) Il linguaggio delle formalità neo liberiste non è inerte e immutabile, ma sensibile ai giochi di potere, ai rapporti di potere e ai contesti storici in cui viene costruito.

## **2.1 Le parole come simbolo di lotta per i movimenti politici**

Articolando lo studio dei discorsi e dei movimenti sociali, desideriamo partecipare alla produzione di una comprensione dei processi e delle logiche che determinano lo sviluppo di un particolare linguaggio come questione di lotta per movimenti e mobilitazioni politiche. Da un lato, il linguaggio può essere posto in una posizione strumentale, con l’obiettivo di ridefinire un fenomeno la cui designazione è ritenuta insoddisfacente o rivoltante: “crimine passionale” invece di femminicidio. D’altro canto, vediamo come esso possa essere uno strumento di classificazione nelle strategie di distinzione all’interno delle organizzazioni di attivisti. Infine, la lingua stessa può essere oggetto di lotta quando non c’è consenso sul suo uso o sulla sua definizione. La nozione di razza, che presenta una forte “polisemia sociale”, alimenta in tal modo, vivaci dibattiti all’interno delle organizzazioni progressiste, talvolta mobilitate in logiche di stigmatizzazione, talvolta in logiche di identificazione razziale.

Un termine come femminicidio è particolarmente rappresentativo dell’uso polisemico delle parole. È un termine che ancora oggi è oggetto di dibattito, sia in ambito politico che in quello attivista. Nel 2020, un membro<sup>2</sup> della maggioranza, ha proposto una risoluzione “per sviluppare l’uso istituzionale del termine femminicidio”. È un concetto apparso relativamente tardi nella teoria femminista, vale a dire a partire dagli anni ’70. Laurène Daycard<sup>3</sup>, facendo un ritorno

---

<sup>1</sup> La bureaucratisation néolibérale n’est pas comprise comme une structure, ou appareil de l’Etat, mais comme “*un mode de fonctionnement par formalisation systématique, à travers l’usage de normes, de règles, de procédures, de codes*”. (Hibou, 2013 : 9)

<sup>2</sup> Fiona Lazaar, deputata del partito “La République en marche (LREM)”.

<sup>3</sup> Laurène Daycard ha pubblicato un libro d’inchiesta sui femminicidi. “Nos Absentes” Seuil 2023. Un documentario edificante e un atto di scrittura.

storico al concetto di femminicidio, ne mostra il difficile riconoscimento al di fuori dell'ambito attivista. Infatti, sia in ambito giuridico, mediatico o istituzionale, notiamo ogni volta l'assenza di questa parola e l'uso di altri termini che giocano più o meno sulla eufemizzazione del crimine commesso. Troveremo anche i termini uxoricidio o "crimine passionale" che non mostrano mai la violenza sessista dietro l'omicidio. L'ambiente attivista tenta poi di imporre il suo linguaggio e l'uso ponderato di questo nuovo concetto mostrando un vero e proprio "diritto di possesso" del marito sulla moglie ed evidenziando una tipologia di reato basato sulla misoginia e sul "diritto patriarcale" (Demetrakis, 2015) di uccidere le donne perché sono donne.

Possiamo anche sottolineare come le nuove tecnologie giochino un ruolo importante nella diffusione di una lessia militante più o meno sovversiva. Dall'inizio degli anni 2000 e con l'ascesa di Internet, i movimenti politici hanno gareggiato per questo nuovo spazio, implementando nuove strategie di comunicazione e organizzando il loro discorso per corrispondere ai codici culturali digitali, a volte creando nuove terminologie attiviste per trasmettere una certa relazione con il mondo. Queste nuove terminologie si inseriscono poi nel dibattito pubblico e permettono di rendere effettiva la penetrazione di alcune idee politiche nel corpo sociale. Inoltre, i forum e poi i social network stanno diventando spazi essenziali per i movimenti politici e talvolta possono portare a eventi, campagne di comunicazione o mobilitazioni.

## **2.2 Strategie di comunicazione**

Alcuni autori analizzano la strategia comunicativa dell'estrema destra identitaria, in particolare sulle reti, che descrivono come "gramscismo digitale per imporre i suoi temi, le sue posizioni e il suo vocabolario." (Cahuzac et Stéphane, 2013 : 275-92) Pertanto, come un'agorà, Internet è uno spazio privilegiato in cui si svolgono le lotte per la divulgazione dei discorsi politici e la definizione delle mobilitazioni.

Un politologo aggiunge che l'estrema destra online si trova dapprima di fronte ad una "guerra semantica"<sup>1</sup>, nella quale cercherebbe di promuovere alcune terminologie online come "islamo-sinistra", "le possibilità per la Francia" o "globalismo". Pertanto, questi nuovi attori formano una costruzione argomentativa basata sull'umorismo, sulla eufemizzazione dell'incitamento all'odio attraverso nuovi linguaggi come i meme. Questo intervento politico si traduce nell'uso di un discorso emotivo che gioca sulla provocazione delle emozioni. Ecco perché comprendere la strutturazione della tecnologia digitale e il funzionamento degli algoritmi ci sembrano questioni fondamentali per comprendere lo sviluppo di una nuova cultura politica ed i linguaggi che si impongono alle nuove generazioni.

Se la costruzione semantica di un problema politico può essere oggetto di lotte nell'arena politica e mediatica, queste lotte per la rappresentazione del mondo sociale hanno luogo anche all'interno di gruppi di attivisti e movimenti sociali. Una ricercatrice (Him-Aquilli, 2020 : 93-110) ha mostrato come, durante le mobilitazioni seguite alla morte di un ambientalista nel 2014, si sono svolti dibattiti che riunivano anarchici e persone autonome per qualificare la natura della violenza della polizia. Durante l'Assemblea generale, gli usi strategici del "noi" sono cruciali per la costruzione di un'identità collettiva. Un gruppo maggioritario che padroneggia i codici militanti è strutturato attorno a un "noi" che ritiene che la violenza della polizia sia il prodotto di un sistema. Inoltre, questo "noi" è escludente poiché emargina gli attivisti dell'Assemblea generale che individuano casi di violenza della polizia.

Un altro esempio di operazione di classificazione è fornito da un docente universitario (Sinigaglia, 2016 : 103-120) nel suo studio sul qualificatore di destra nel "Nuovo Partito

---

<sup>1</sup> TRISTAN MENDÈS France, audition à la *Commission d'enquête parlementaire sur la lutte contre les groupuscules d'extrême-droite*, 6 juin 2019.

anticapitalista<sup>1</sup>”. Serve infatti a stigmatizzare ed etichettare altri gruppi con il pretesto della deviazione “riformista” dalla linea del partito e a riaffermare l’ortodossia di chi parla. L’uso dell’aggettivo qualificativo destrorso nelle lotte di posizione è quindi un atto classificatorio che mira a emarginare l’avversario e che ci informa sulla posizione di chi parla nell’organizzazione.

Se alcuni attivisti possono utilizzare atti di classificazione per posizionare un gruppo concorrente, al contempo si sono sviluppati dibattiti attorno alla nozione polisemica di “razza” e attorno alla questione della “identificazione razziale”. (Devriendt, Monte, Sandré, 2018) I movimenti che possono essere definiti “progressisti” si trovano di fronte ad una “difficoltà” poiché “devono, per lottare contro la discriminazione razziale, passare attraverso la qualificazione e la quantificazione dei gruppi razzialmente definiti”. (Fassin, 2010 : 152)<sup>2</sup> Così, in occasione della “Marcia per la dignità e contro il razzismo” organizzata a Parigi il 31 ottobre 2015, gli oppositori di sinistra di questo evento hanno criticato il vocabolario utilizzato dagli organizzatori accusandoli di “razzista” (ibidem), invocando l’assenza di razze e l’uso di questa categorizzazione per “dividere gli oppressi assegnando loro un’identità fittizia”. (Ibidem) Da parte loro, i sostenitori dell’uso della nozione di razza ne invocano l’uso strategico allo scopo di combattere un “rapporto di oppressione ereditato dalla colonizzazione e come mezzo di soggettivazione politica” (ibidem) attraverso l’“identificazione razziale”.

### **Conclusion**

Il potere delle parole non si esprime solo nel mondo politico o militante, ma anche in ogni rapporto sociale la cui relazione di indagine è una forma specifica. Come ricercatori, dobbiamo quindi interrogarci sul peso delle parole e sulle rappresentazioni sociali che trasmettono. Questo articolo ha cercato di mettere in evidenza l’origine delle parole, il loro uso socialmente radicato e ciò che portano con sé in termini di rappresentazioni del mondo sociale, le categorizzazioni che implicano, ma anche le lotte per imporre o contestare certe nozioni che a volte avvengono tra individui o gruppi di individui appartenenti a fazioni diverse e che riconoscono nelle parole un certo potere.

### **Riferimenti bibliografici :**

SALAVASTRU Constantin (2005), *Rhétorique et politique : le pouvoir du discours et le discours du pouvoir*, Paris, Budapest, Turin : L’Harmattan.

AUSTIN, John L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford : Oxford University Press; trad. fr. de G. Lane, *Quand dire, c’est faire* (1970), Paris : Seuil.

DALLMAYR, Fred Reinhard, (1983), *Language and Politics — Why Does Language Matter to Political Philosophy*, Notre-Dame : University of Notre-Dame Press.

DUMARSAIS, Cesar (1730), *Traité des tropes, I*, Paris : Chez la Veuve de Jean-Batiste Brocas.

TAGUIEFF, Pierre-André (2002), *La Nouvelle Judéophobie*, Paris : Mille et une nuits.

BOURDIEU, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard.

BOURDIEU, Pierre (2001), *Langage et pouvoir symbolique* (1982), Paris : Seuil.

BOURDIEU, Pierre (2012), *Sur l’État. Cours au Collège de France 1989-1992*, Paris : Seuil.

---

<sup>1</sup> Il Nuovo Partito Anticapitalista (in francese Nouveau Parti anticapitaliste, abbreviato NPA) è un partito politico attivo in Francia dal 2009. Esso si presenta come la prosecuzione della precedente Lega Comunista Rivoluzionaria.

<sup>2</sup> Cité dans (Devriendt, Monte, Sandré, 2018).



BOURDIEU, Pierre, BOLTANSKI, Luc, «La production de l'idéologie dominante». In : *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, n°2-3, juin 1976, p. 3-73.

KEYHANI Narguesse, LAURENS Sylvain (dir.), La production officielle des différences culturelles, In : *Cultures & Conflits*, 2017/3, n° 107.

HIBOU, Béatrice (dir.), *La bureaucratisation néolibérale*, Paris : La Découverte, 2013.

THÉVENOT, Laurent, « Jugement ordinaire et jugement de droit », in : *Annales ESC*, n° 6, 1992, p. 1279-1299.

EYDOUX, Anne, SIMHA, Jules, et VIVÉS, Claire. « L'accompagnement global des demandeurs d'emploi : entre renouvellement du service public de l'emploi et normalisation des politiques locales d'insertion ». In : *Revue française des affaires sociales*, vol. hors-série 1, no. HS, 2019, p.105-128.

DEMETRAKIS, Demetriou (2015), « Mascolinità egemonica : una lettura critica di un concetto di Raewyn Connell », In : *Gender, Sexuality & Society*, n. 13.

CAHUZAC, Yannick, STÉPHANE, François (2013). « Les stratégies de communication de la mouvance identitaire ». In : *Questions de communication*, n° 23 (1), p. 275-92.

HIM-AQUILLI, Manon, « Alors que nous on s'acharne à dire que c'est un système : enjeux militants de la construction d'un locuteur collectif en AG anarchiste ». In : *Mots. Les langages du politique*, 2020/1 (n° 122), p. 93-110.

SINIGAGLIA, Jérémy, « Les usages du qualificatif droitier au Nouveau Parti anticapitaliste. Orthodoxie et pluralisme intrapartisan à l'extrême gauche ». In : *Mots. Les langages du politique*, 2016/2 (n°111), p. 103-120.

DEVRIENDT, Émilie, MONTE, Michèle, SANDRÉ, Marion, « Analyse du discours et catégories « raciales » : problèmes, enjeux, perspectives ». In : *Mots. Les langages du politique*, 116 | 2018.

FASSIN, Didier (2010), *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris : La Découverte.

<https://www.lemonde.fr/politique/article/2020/03/16/nous-sommes-en-guerre-retrouvez-le-discours-de-macron-pour-lutter-contre-le-coronavirus>

[www.treccani.it/vocabolario/guerra](http://www.treccani.it/vocabolario/guerra)

# DE LA CLASSIFICATION DES ANTONYMES – APPROCHE HOLLISTIQUE

CZU: 81`373.422

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10639906>

Ana Guțu

Université d'Etat de Moldova

ORCID 0000-0002-1965-136X

*Antonymy as a singular criterion for hierarchizing the lexicon, given the versatility of its nature, has all the predispositions for the development of different classifications of antonym words. Given the dual nature of the word (form and content), antonymy, too, supposes the comparison of two and more lexical units, then, there will be as many classifications as principles and signs established after the analysis of the components involved. So, we propose different principles of classification of antonyms and we will make a holistic analysis.*

*Mots-clés : antonymes, classification, morphématique, supplétif, dictionnaire.*

*Key words : antonyms, classification, morphemes, suppletive, dictionary,*

## 1.Principes et critères de classification.

L'antonymie en tant que critère singulier d'hierarchisation du lexique, vu la polyvalence de sa nature, a toutes les prédispositions pour l'élaboration des classements différents des mots-antonymes. Compte tenu de la double nature du mot (forme et contenu), l'antonymie, elle aussi, suppose la comparaison de deux et plusieurs unités lexicales, alors, il y aura tant de classifications que de principes et signes établis après l'analyse des composantes y impliquées. Donc, nous délimitons plusieurs **principes** de classification.

Nous définissons le principe de classification comme position de base, élémentaire à caractère axiomatique, selon laquelle se construit une classification. Nous proposons les principes de classification des antonymes comme suit : a) **lexico-sémantique**. b) **grammatical** ; c) **stylistique**, ainsi que d) le principe **articulatoire (structurel-morphématique)**.

A part les principes généraux de classification il faut noter à l'intérieur de chacun d'eux des critères spécifiques, pouvant être définis comme voies concrètes de réalisation du principe. Ainsi, par exemple, la classification selon le principe lexico-sémantique est réalisable suivant quelques critères: a) *le degré d'interférence des volumes sémantiques des mots-antonymes*; b) *le degré de symétrie de l'opposition des mots-antonymes*; selon le principe articulatoire il y a des critères tels que: a) *présence/absence du préfixe négatif*; b) *présence des préfixes synonymiques avec des radicaux différents*; c) *présence des suffixes antonymiques*; selon le principe grammatical on distingue les critères suivants: a) *l'appartenance à la même partie de discours (de là les cas spécifiques - l'antonymie des noms, des adjectifs, des verbes, etc.)*; b) *l'appartenance des mots-antonymes aux parties de discours différentes*; selon le principe stylistique suivant les critères: a) *le marquage émotif des unités lexicales*; b) *l'appartenance des lexèmes à tel ou tel style (fonctionnalité)*.

Nous tâcherons d'élucider les principes susmentionnés en respectant la hiérarchie citée et en utilisant l'expérience déjà accumulée dans les sources théoriques avec l'exposition de notre point de vue suivant notre interprétation de l'antonymie et des antonymes.

**a) La classification selon le principe lexico-sémantique.**

Le titre - même en dis long. Avant de noter les critères et les classifications possibles selon ce principe, il serait judicieux de faire la différence entre les notions “**contraire**” et “**contradictoire**” qui, conventionnellement, représentent selon nous deux types de l’opposition. **L’opposition contraire** s’exprime par des notions classématiques X et Y, entre lesquelles il est possible d’insérer une troisième: *jeune d’âge moyen - vieux*. **L’opposition contradictoire** est représentée par les notions typologiques X et Y, se complétant mutuellement à ne plus admettre un élément tiers inséré : *constitutionnel - anticonstitutionnel*.

Philosophiquement parler, les rapports contraires et contradictoires potentiellement existent dans toute opposition, et se matérialisent chaque fois comme un rapport d’opposition dans une forme ou dans une autre. Mais ces deux types d’opposition ne veulent pas encore dire que l’antonymie est liée en mesure égale avec les rapports de contrariété et de contradiction, car les formes d’expression - l’opposition binaire ou graduelle - représentent toute un système complexe qui nécessite une approche holistique pour le comprendre.

Par rapport à la contradiction, la contrariété est une opposition complexe, une entité de liens qualitatifs et quantitatifs, où le lien de continuité quantitative détermine les liens entre les éléments discrets. Mais c’est juste grâce au fait qu’à l’intérieur des oppositions contraires coexiste comme un élément intègre le positif et le négatif que l’opposition contraire est la forme philosophiquement la plus pertinente de l’opposition en général. Or, en tant que telle - elle contient (en qualité d’élément constitutif discret) une forme initiale - la contradiction.

Cela signifie que la présence/absence d’un élément tiers, le plus souvent construit à l’aide d’une négation morphématique (préfixe négatif), sera envisagée comme **degré d’antonymie**, car indépendamment de la présence/absence du formant *in-* dans le texte, il existe toujours en tant qu’élément intermédiaire dans la structure X est B. Dans la plupart des cas il n’est pas nécessaire de fixer dans le texte la formation du complément vu l’automatisme et le caractère trivial de l’opération. Alors, suivant le critère de symétrie de l’opposition des significations nous prendrons en considération la symétrie de disposition des éléments du binôme antonymique par rapport au zéro conventionnel sur l’échelle horizontale. Donc, nous délimiterons des antonymes **stables**, directs, dévoilant une opposition flagrante, exprimée par des éléments disposés à une distance minimale du zéro conventionnel, mais aussi des antonymes **mobiles**, disposés à des distances différentes du zéro conventionnel. Exemples : *beau - épouvantable, gros squelettique*, etc.

Suivant le critère d’interférence des volumes sémantiques des mots-antonymes on peut distinguer des antonymes **complets**, supposant le parallélisme des vectorisations antonymiques dans les mots polysémiques, par exemple, *printemps - automne*, c’est à dire, on atteste l’antonymie des sens directs et des sens figurés ; ainsi que des antonymes partiels, où non pas tous les sens antonymisent.

Arrêtons-nous sur les traits imminents des antonymes stables. Tout d’abord ce sont :

a) l’interdépendance et la collocation (le sens du message change si les antonymes changent de place entre eux), exemple: *Je suis jeune, je ne suis pas vieux, je suis vieux, je ne suis pas jeune*.

b) deuxièmement, c’est le caractère discret et indépendant de ces antonymes, c’est-à-dire, on n’a pas besoin de contexte pour établir l’opposition.

c) troisièmement, la fréquence d’utilisation dans le langage parlé est maximale.

Les antonymes mobiles, graduels se caractérisent par une fréquence plus grande dans le style livresque par rapport au langage parlé. Il existe une tangence dans la délimitation des

antonymes stables/mobiles et complets/partiels. Cette tangence permet, d'un côté, l'étude de l'antonymie du point de vue de l'intégration des significations, mais aussi du point de vue de leur structuration et modelage au niveau du système.

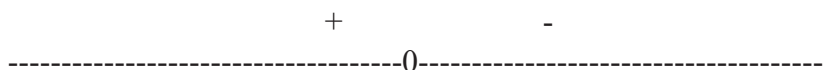
**b) La classification selon le principe d'articulation.**

Nous considérons que cette classification porte non seulement un caractère structurel, mais aussi, en quelque sorte, un caractère sémantique. Le critère morphématique prend en considération l'influence de la structure morphématique du mot sur son statut antonymique, autrement dit, comment influe le fonctionnement des préfixes négatifs sur l'antonymie du mot. Faut-il considérer antonymes seuls les mots à radicaux différents (opinion qui jusqu'il y a peu longtemps prévalait chez les savants) ou bien on peut considérer comme tels les mots ayant les mêmes radicaux, dont un est doté d'un préfixe négatif ?

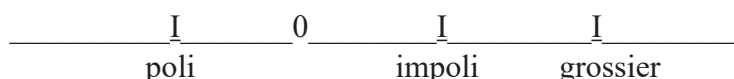
Nous penchons vers la deuxième solution qui semble être plus convaincante. Il faut noter, que nous considérons, par exemple *ordre - désordre*, non seulement en tant que deux formes lexicales d'un même mot, mais aussi deux mots-antonymes, deux lexèmes différents, coexistant dans le vocabulaire indépendamment, mais qui sont liés formellement par rapport de dérivation, et, sémantiquement. - par rapport d'antonymie. Ainsi, la forme et le contenu, le signifiant et le signifié, pour revenir à la doctrine de Saussure, sont organiquement liées dans la matérialisation (con)textuelle du système de la langue.

Les exemples d'oppositions avec des éléments positifs et négatifs représentent plus pleinement les contradictions entre les caractéristiques orientées vers un même point de départ. Le point de départ le plus pertinent quand on perçoit la réalité est considéré comme une norme – la norme.

Une question surgit, qu'est-ce qui peut être considéré comme norme ? Du point de vue philosophique, en tant que norme doit apparaître toute variante positive phénoménologique de la réalité, disons - *une bonne conduite, une vie heureuse, une décision correcte* etc. Mais puisque notre vie ainsi que la réalité sont transies de contradictions et antagonismes, la variante dite "positive" *volens nolens* est passée de "l'autre côté" d'un autre point de départ, soi-disant fictif, conventionnel :



Malgré le fait que de point de vue philosophique cela n'est pas correcte, dans la littérature linguistique le zéro neutre s'est harmonieusement intégré dans la pratique de structuration horizontale-graduelle des rapports antonymiques. Nous considérons que l'ainsi dit zéro ne doit pas inclure la notion de *chaînon de passage* dans l'opposition antonymique. Ainsi, dans l'exemple *poli - impoli - grossier* le chaînon de passage formé à l'aide du préfixe négatif se trouvera lui-aussi de l'autre côté du zéro neutre sur l'échelle sémantique :



Et le zéro se présentera comme : ***ni poli, ni grossier.***

C'est comme ça que cela doit être représenté, car nous rapportons le préfixe négatif est un véritable formant de l'antonymie lexicale, malgré l'opinion contraire de certains savants (Lyons, 1978; Duchacek, 1967; Guilbert, 1964 et d'autres), autrement dit, comme l'affirme R.Varsyk,

théoriquement parlé l'antonymie n'est pas attestée dans le cas des éléments morphématiques - préfixe négatif plus radical. (Varsyk, 1981 : 34) Dans cet ordre d'idées, nous nous râlions à l'opinion de C.Kerbrat-Orecchioni "Un rapport d'antonymie est perçu entre deux tenues dès qu'on les conçoit comme symétriques par rapport à un axe médiane". (Kerbrat-Orecchioni, 1979 : 76)

Il est à noter que l'élément doté d'un préfixe négatif peut déjà exister dans la lexicographie paradigmatique comme partie intégrante du système de la langue, ou bien il peut être formé occasionnellement dans le texte (discours) selon le besoin. L'universalité de ce modèle stimule aussi la haute fréquence des structures A - non-A.

Il reste à établir définitivement quelle est la place des antonymes du type *possible-impossible*, *affilier - désaffilier*, *symétrique-asymétrique* (du point de vue sémantique) dans la notion de "antonyme complet", "stable", "partiel", "mobile". L'explication sera la suivante : pour les binômes antonymiques où le deuxième élément n'a d'autre alternative d'antonomiser qu'à l'aide du préfixe négatif (exemples : *septique-antiseptique*, *constitutionnel - anticonstitutionnel*, etc.) le qualificatif reste le même - antonyme stable, complet ; dans les structures à caractère triadique : *vérité - non-vérité - mensonge*, il serait judicieux de nommer l'élément *non-vérité* "antonyme négation". L'antonyme-négation inclut la caractéristique positive, mais aussi celle négative de l'opposition.

Quels seraient les arguments optant pour l'antonymie de la négation ? Premièrement, la négation suppose l'appartenance à la classe, dont fait partie l'objet d'après son signe négatif. Deuxièmement, se contenant dans l'élément contraire, la négation est un sème indispensable pour la transmission de l'opposition, c'est pour ça qu'elle a droit au statut d'antonymie plénipotentiaire. Or, le rapport contradictoire de complémentarité "affirmation - négation", alias l'opposition A - non-A est une véritable invariante axiomatique de toute opposition antonymique. Ceci dit, l'antonymie est une forme d'opposition des sous-types à l'intérieur du type, quand les objets et les phénomènes sont opposés selon la présence/absence des caractéristiques, c'est-à-dire, qualitativement.

Les préfixes négatifs du français contemporain qui font preuve d'une haute productivité sont: *anti-*, *contre-*; *contra-*. (Peytard, 1975 : 522) L'auteur remarque cette productivité qui est différente dans le cadre des parties de discours différentes. Par exemple, le préfixe *anti-* est surtout productif dans le cadre du substantif.

Le champ d'expression de l'opposition antonymique est concentré dans les préfixes *anti-*, *contre-*, *contra-*. On pourrait même supposer que *anti/contre* recouvre le champ sémo-lexical nommé par le savant le champ *de l'adversité*, *Anti-* fait partie de la structure du lexème par lequel est exprimée la notion abstraite d'antagonisme - de là la prédilection pour ce préfixe dans les œuvres philosophiques, religieuses, sociologiques. *Contre-* fait partie du lexème qui désigne l'adversité d'une manière plus concrète (la prédilection dans le champ lexico-sémantique construction-architecture). En revanche, *contre-* recouvre un autre champ sémantique dont *anti-* est complètement exclu, et notamment, le champ du dédoublement symétrique ainsi que de la direction opposée.

Sémantiquement, la négation est envisagée comme modificateur du sens lexical. (Druță, 1990 : 56)

Dans les exemples cités la signification du lexème négatif apparaît suite à la somme de la signification du radical du mot et la signification du préfixe négatif. La signification du lexème négatif exprime la continuité, la conséquence dans la matérialisation (par le biais des unités linguistiques) de l'opposition antonymique.

L'antonymie préfixale se rapproche d'après le mécanisme de sa formation de la négation logique. On pourrait même affirmer que la dernière détermine directement la haute productivité de tels préfixes comme *non-* ; *anti-* ; *contre-*, qui participent le plus souvent à la formation des antonymes-néologismes. Donc, l'antonymie préfixale est un phénomène pertinent de la langue qui prouve une fois de plus son évolution.

### **c) D'autres classifications des antonymes.**

Assez souvent on remarque dans la classification des antonymes le mélange des principes et des critères de classification. Malgré ça, chaque savant apporte sa contribution à l'exhaustivité de la classification des antonymes. Ainsi, par exemple, dans des fins didactiques, les antonymes lexicaux se divisent parfois en **complets**, **incomplets** et **contextuels**. On considère **complets** les antonymes *possible - impossible*, *normal - anormal*, *malade - sain* ; **incomplets** - les antonymes *petit - colossal*, *pauvreté - opulence*. En tant que contextuels l'auteur considère les cas d'antonymie des sens figurés. Cette classification atteste une interférence de principes. A la première vue elle satisfait au principe sémantique : l'auteur examine le degré d'opposition des antonymes - complet, partiel, mais déjà dans la deuxième souciasse (*petit - colossal*), surtout dans la troisième (*automne - printemps*), on ressent l'implication du principe stylistique, à plus forte raison que l'auteur utilise les catégories stylistiques (sens figuré, signification occasionnelle) pour la définition du troisième type d'antonymes.

Une classification plus élaborée nous retrouvons chez O. Duchacek. Il est à noter que l'auteur délimite d'emblée les antonymes grammaticaux, c'est-à-dire, les antonymes formés à l'aide du préfixe négatif (*encourager - décourager*, *pur - impur*) de ceux lexicaux, c'est à dire qui peuvent être absolus en cas de monosémie selon le savant (*jamais - toujours*, *s'endormir - se réveiller*) ou quand les deux antonymes sont polysémiques - des antonymes partiels (*mot chaste - mot libertin*). "Les unités lexicales respectives ne s'opposent à une autre unité que par une partie de leur contenu sémantique". (Duchacek, 1967 : 46) Duchacek considère absolus les mots monosémiques appartenant à une même catégorie et étant complètement opposés : *devant - derrière*. Comme antonymes idéalement partiels, l'auteur cite ceux qui attestent au moins une signification opposée : *veille - sommeil*, *veille - lendemain*. Les antonymes approximatifs forment une série synonymique opposée à un lexème.

O. Duchacek exclut la possibilité des rapports antonymiques entre les dénominations du micro-système de couleurs - ainsi qu'entre les mots ayant des radicaux communs l'un d'entre eux portant un préfixe négatif : "Il n'y a pas de rapport antonymique entre *disposé-indisposé*". (Duchacek, 1966 : 55)

Les antonymes du type *jour - nuit*, *Nor - Sud* sont qualifiés par O. Duchacek comme impropres. La classification du savant représente un tableau pas trop adéquat de la hiérarchisation des antonymes, car l'auteur est parti du principe (en tant que base) de l'interférence **pleine/complète** des volumes sémantiques de deux mots opposés. Ce sont seulement les antonymes directs, stables, disposés à une distance minimale du zéro neutre qui ont été envisagés par l'auteur. Les lexèmes constitués à l'aide d'un préfixe négatif n'ont même pas de statut antonymique. L'auteur cite quelques exemples comme appui, mais ce sont des exemples non-pertinents, juste des cas où les préfixes négatifs ne changent vraiment pas trop le sens en sens contraire. Ces exemples ressemblent plutôt à des exceptions.

Des principes de départ plus convaincants pour la classification sont présents chez de R. Varsyk. L'auteur polonais ne reconnaît pas le statut antonymique de la négation morphématique.

R. Varsyk propose les principes suivants de la classification des antonymes: a) la précision d'interférence de deux significations opposées - des antonymes absolus et approximatifs; b) le degré d'interférence réciproque de deux significations - des antonymes complets et partiels; c) le nombre de significations antonymiques de deux antonymes; d) la structure morphématique des antonymes - aux mêmes radicaux et aux radicaux différents; e) les types des unités linguistiques opposées-des antonymes-mots, des antonymes-expressions idiomatiques, des antonymes-mots composés. Les premières trois dimensions conviennent au principe sémantique de la classification des antonymes, la quatrième - au signe d'articulation du mot, la cinquième- au signe d'intégrité/non-intégrité graphique du mot. C'est dommage que le savant n'ait fait que nommer ces principes sans essayer de donner une caractéristique plus en détails des types d'antonymes cités. Au contraire à l'opinion de Duchacek, Varsyk justifie stylistiquement l'antonymie des couleurs, opinion à laquelle nous râlions également - *le fruit : vert -jaune ; le vin : blanc - rouge ; la bière : blonde - brune ; le thé : vert- noir.* (Varsyk, 1981 : 38)

A part cela, l'auteur de l'article considère autoritairement que parmi les parties de discours - les adjectifs, ainsi que les verbes et les noms possédant un sème de qualification, se caractérisent par une antonymie graduelle poussée. A la base de cette affirmation, Varsyk délimite une série de critères conceptuels selon lesquels on pourrait effectuer une étude à part afin de systématiser les rapports antonymiques en dimension sémantique verticale: a) **la qualité:** *beauté - laideur, bon - mauvais ; b) la quantité:* *majorité -minorité ; c) l'appréciation:* *vérité - mensonge; d) l'état:* *dormir - veiller; e) le changement d'état:* *embellir - enlaidir ; f) le sentiment:* *amour - haine ; g) l'action:* *monter - descendre; h) le changement de l'action:* *s'arrêter - démarrer ; i) les rapports spatiaux:* *entrée - sortie; j) les rapports temporels:* *commencement - fin.*

R. Varsyk complète également les définitions existantes de l'antonymie par la sienne en affirmant que "l'antonymie lexicale est une antonymie des classes d'objets et non pas une antonymie des termes isolés, car en connaissant l'objet nous connaissons la classe à laquelle il appartient" (Varsyk, 1981 : 48). C'est une affirmation importante qui dénote un contexte philosophique très concret. N'ayant pas reconnu le statut antonymique de la négation morphématique, d'un côté, le savant reconnaît quand bien même le lien direct entre l'antonymie de la langue et les contradictions de la réalité objective, en précisant qu'à peu près chaque mot prononcé par nous, renvoie nos connaissances sur cet objet ou phénomène à toute la classe d'objets ou de phénomènes référentiels.

A par les antonymes lexicaux R. Varsyk admet l'existence des antonymes contextuels qui, selon l'opinion du savant, sont conçus comme tels par nous seulement dans un contexte bien déterminé (Varsyk, 1981 : 39), exemples : *café fort - café léger.* Mais l'exemple cité est loin de la représentation adéquate de la véritable antonymie stylistique. Il est à noter, d'ailleurs, cette prudence d'aborder le problème de l'antonymie stylistique dans la littérature scientifique.

Notons que les classifications des antonymes sont effectuées d'habitude d'après le modèle dichotomique ou trichotomique, comme le fait, par exemple, Jacqueline Picoche. Dans son cursus de lexicologie on atteste la triade de sa variante de classification des antonymes :

1) contraires, qui supposent des rapports de réciprocité : *mari-femme ; vendre-acheter ; prêter-emprunter.* Souvent cette opposition peut être neutralisée par un seul mot : les époux, louer ; 2) de complémentarité, supposant l'actualisation binaire de deux notions incompatibles (l'élément intermédiaire manque) : *vivant-mort ; Nord-Sud.* 3) l'antonymie simple ou **A** - *froid* est l'antonyme de **B** - *chaud* avec tous les éléments intermédiaires : *frais, tiède,* etc. (Picoche, 1977 : 100)

Il s'en suit que pour l'auteur les rapports contradictoires ainsi que ceux contraires ne constituent pas la base lexicale pour la création des antonymes. L'antonymie véritable est conçue par J. Picoche seulement dans le cadre de l'opposition graduelle avec la présence obligatoire de toute une gamme d'éléments intermédiaires. Nous ne soutenons pas ce point de vue, suivant plutôt l'interprétation de M. Tuțescu qui met en avant d'une manière persuasive l'approche logique pour la définition de l'antonymie. Le savant considère que l'antonymie se base sur la perception logique de l'incompatibilité définie comme deux formules constituantes dont les formants s'opposent systématiquement. (Tuțescu, 1974 : 115) L'approche logique dans l'étude de l'antonymie est appliquée par les savants C. Kerbrat-Orecchioni, E. Coșeriu, J. Lyons.

Pour ce qui est de la classification des antonymes chez J. Picoche, nous sommes solidaires totalement avec la mise en évidence de la *gradualité* en tant qu'opération déterminante dans l'analyse du champ lexico-sémantique des séries antonymiques. Cette affirmation est d'autant plus acceptable compte tenu de notre définition de l'antonymie au sens large du mot (c'est-à-dire, qu'on accorde le statut d'antonymie à tous les éléments de l'échelle sémantique horizontale).

A part l'aspect logique de l'antonymie, plutôt parallèlement à cet aspect, surgit le principe référentiel, c'est-à-dire, le fait de corapporter les significations antonymiques à la réalité objective. Selon ce principe le savant E. Miller (1979 : 44) a dressé la classification suivante L'auteur divise les antonymes en deux groupes, les significations des antonymes d'un groupe désignent des contradictions absolues existant réellement, les significations des antonymes de l'autre groupe désignent des contradictions existant réellement aussi, mais ayant un caractère relatif. L'auteur attribue au premier groupe deux types d'antonymes : a) les antonymes dont les significations désignent des processus, des qualités existant réellement, par exemple : *élimination - absorption, accélération - ralentissement, affaiblissement - renforcement*, b) les antonymes dont les significations désignent des phénomènes, des événements, des faits, des qualités existant réellement dans la société, exemples : *s'indigner, s'émerveiller, se souvenir - oublier, donner - prendre*.

L'auteur attribue au deuxième groupe: a) les antonymes désignant des phénomènes, faits, processus, événements, qualités entre lesquels s'établissent des rapports d'opposition limités par des contraintes à caractère relatif, cette opposition étant concrète : *pauvre - riche, lointaine - proche, haut - bas*, b) les antonymes caractérisant soit des phénomènes, des processus, des faits, des événements, des choses, dont les différences objectives sont conçues subjectivement par le sujet percevant comme contraires en dépendance des normes établies dans la société vis-à-vis de tel ou tel fait, processus, phénomène, qualité: *jeune - âgé, malheureux - heureux, veinard - malchanceux, beau - laid*.

Une pareille classification est profondément matérialiste, car elle atteste le lien entre la sociologie et la linguistique. Le caractère non-traditionnel de cette classification s'inscrit adéquatement dans l'affirmation que l'antonymie reflète la réalité objective avec toutes ses contradictions et changements dialectiques.

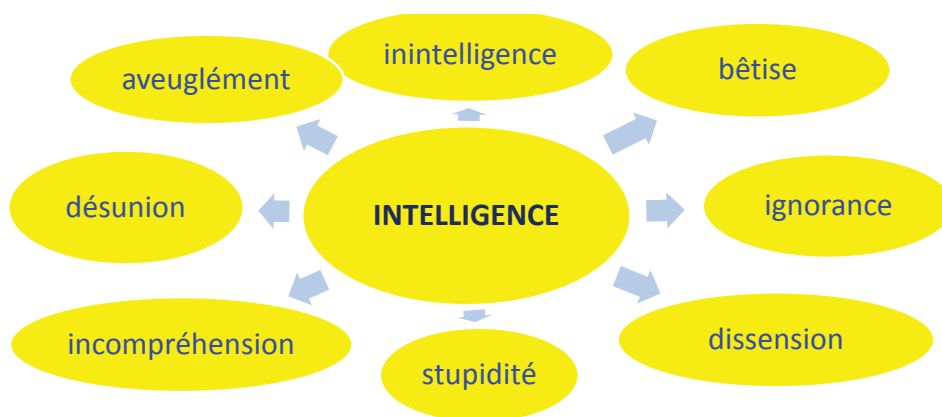
## **2. La classification des rapports antonymiques au niveau du système selon le principe de supplétivité (morphématique).**

Nous allons présenter maintenant notre classification des rapports antonymiques. Le principe-tremplin de notre classification c'est la marque formelle-sémantique de l'antonymie : présence/absence du préfixe négatif (la formation des antonymes au même radical et au radical différent). Les antonymes au même radical ainsi que les antonymes préfixés au radical différent sont définis par nous comme *morphématiques*, pour ce qui est des antonymes non-préfixés au



radical différent, nous avons recouru au terme de Charles Bally *supplétif* (1955 : 365), donc nous proposons de les appeler *supplétifs*.

Nous reconnaissons aussi bien l'antonymie supplétive que celle morphématique avec la mention du degré différent d'opposition pour chacune d'elle. Ainsi, dans le cycle antonymique **le degré d'antonymie est plus grand dans l'opposition supplétive** *intelligence - bêtise*, mais c'est dans le cas où l'on a le choix. Autrement dit, une pareille comparaison est adéquate seulement à l'intérieur d'un cycle antonymique. Pour les paires antonymiques cela est exclu, car la paire antonymique morphématique n'a pas d'alternative : *disponible - indisponible*, *désaffectation - affectation*, *agrafer - désagrafer*, etc.



**Schéma N 1. Cycle antonymique.**

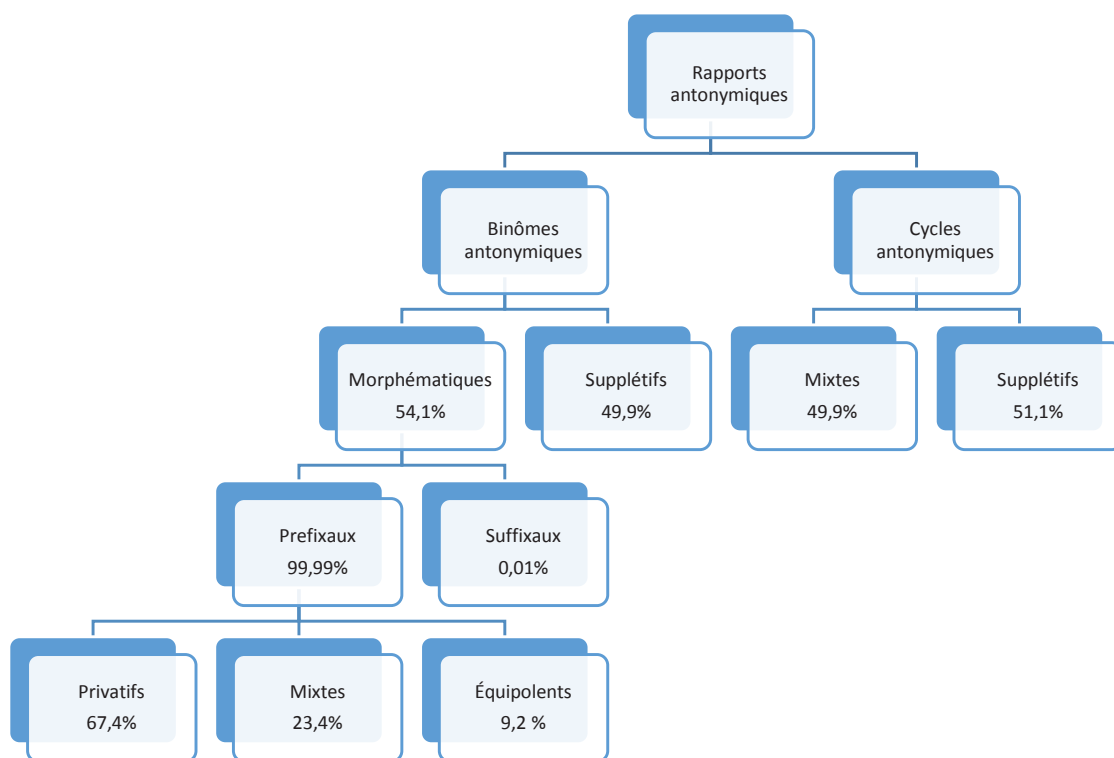
Donc, nous croyons pouvoir affirmer que les rapports antonymiques se matérialisent en **binômes** et **cycles** antonymiques. Les binômes antonymiques à leur tour se divisent en *morphématiques* et *supplétifs*. Les binômes antonymiques morphématiques se divisent en préfixaux et suffixaux. Enfin, les binômes antonymiques préfixaux peuvent être de trois types : *privatifs* (ici : préfixe zéro + radical préfixe négatif + radical ; exemple : *normal - anormal*, *juste - injuste* ; équipollentes (les morphèmes radicaux sont les mêmes, les préfixes sont antonymiques, exemple : *débarquer - embarquer*, *discordant - concordant*) ; mixtes (les préfixes sont synonymiques, les radicaux sont antonymiques et vice versa, exemple : *appauvrir - enrichir*, *empocher - déboursier*). Les binômes antonymiques suffixaux sont constitués d'éléments qui s'opposent comme sujet - objet, guidant - guide, exemple : *donateur - donataire*, *assiégeant - assiégé*. Dans le cadre des cycles antonymiques il n'y a qu'une bifurcation, nous distinguons des *cycles antonymiques supplétifs* et *mixtes*. Les cycles antonymiques mixtes comprennent des oppositions antonymiques supplétives et mixtes. Il est à noter que les segments antonymiques de ces cycles peuvent représenter l'*antonymie homoradicale* ainsi qu'*hétéroradicale*, exemples : *détermination - incertitude*, *clair - inexplicable*, *déchiffrable - inexplicable*, *indignité - honneur*, etc.

Parfois on atteste la présence dans le même cycle de ces deux types de segments : *discret - indiscret*, *indélicat*, *criard*, *voyant*.

Il est important de mentionner le caractère relatif de la structure supplétive du cycle antonymique. Cela s'explique de la manière suivante. Le dictionnaire fixe les antonymes les plus proches, les plus utilisés dans le langage et les textes littéraires. Mais la langue évolue, des mots nouveaux apparaissent, des significations nouvelles sont fixées, et, par la suite, des oppositions antonymiques nouvelles apparaissent, à plus forte raison que l'opération logique la plus simple pour créer une opposition c'est l'adhésion d'un préfixe négatif. L'opposition

*A - non-A* est fixée d’abord par le langage (à l’aide du préfixe *non* - de plus en plus utilisé, exemples : *non-oppression, non-francophone, non-offensif*, etc. Alors, malgré que nous ayons établi le pourcentage de la répartition des antonymes d’après le dictionnaire le Petit Robert nous pouvons affirmer avec certitude que ces chiffres seront différents dans d’autres sources lexicographiques, même si le décalage statistique sera infime.

Nous avons effectué une analyse lexicométrique d’environ 6000 exemples de binômes antonymiques. Les résultats sont présentés dans le schéma N 2 ci-dessous. Ces données prouvent que l’antonymie suppose même au niveau du système de la langue, non seulement des rapports binaires. Le fait-même de fixer dans l’article du dictionnaire toute une série synonymique qui soit opposée à un lexème dénote l’interprétation du phénomène de l’antonymie au sens large du mot par les lexicographes. Cela motive une fois de plus le caractère adéquat du terme “*cycle antonymique*” qui exclut pratiquement le rôle déterminant d’une opposition antonymique quelconque, d’autant plus qu’une pareille opposition souvent est difficilement déterminable, exemple : *dissipation - attestation, concentration, application, économie, sagesse, discipline ; suspendre - maintenir, dépendre, décrocher, continuer, prolonger*.



**Schéma N 2. Classification des rapports antonymiques – approche lexicographique**  
(Petit Robert, corpus 6 000 exemples).

Notons une répartition quasi égale des binômes antonymiques morphématiques et supplétifs : 54.1% / 45,9%. Il est facile à supposer qu’une étude de la répartition d’antonymes dans un dictionnaire terminologique attestera d’autres chiffres, toujours en faveur des binômes morphématiques, car les exemples morphématiques fixés par le Petit Robert tiennent de la périphérie du langage - la terminologie, exemples : *extrinsèque -intrinsèque, disjoint - conjoint, disproportion - proportion, colonialisme -anticolonialisme, aérobie - anaérobie*.

### 3. La classification d'après le principe grammatical (l'appartenance non- appartenance à la même partie de discours).

Selon nous, la délimitation des antonymes d'après ce principe peut se réaliser suivant la différence traditionnelle entre les parties de discours, c'est-à-dire, il faudrait distinguer l'antonymie des adjectifs, des noms, des verbes, des adverbes. L'antonymie dans ce cas est strictement homogène du point de vue de la partie de discours envisagée. Elle doit être conçue comme un rapport sémantique s'établissant premièrement en plan paradigmatique entre les unités du sous-système lexico-sémantique de la langue. Dans la littérature scientifique on atteste raffirmation suivante à titre d'axiome : ce sont les adjectifs qui font preuve d'une capacité maximale d'antonymiser, car justement la qualité, la qualité de l'action, la qualité de la qualité et la caractéristique du phénomène se prêtent à la gradation. (Varsyk, 1981 : 34)

La gradation c'est la possibilité d'exprimer en ascendance/descendance les degrés d'intensité de la qualité. La notion de qualité, son intensité, ainsi que la comparaison, trouve leur expression dans toutes les langues du monde, donc, on pourrait parler de la gradualité du signe qualitatif comme d'une catégorie universelle. Autrement dit, il n'est pas difficile de supposer que le champ de recherche le plus vaste pour l'antonymie c'est la classe des adjectifs. Les verbes les plus "antonymiques", exprimant l'action, contenant également le sème de qualité, peuvent être classifiés d'après le champ sémantique a) la qualité, par exemple : *aimer - détester; estimer - dédaigner* ; h) la direction de l'action : *aller - venir; arriver - partir* ; c) le caractère de l'action : *enrichir - appauvrir; empocher - déboursier* ; d) l'état : *dormir - veiller, travailler - se reposer*.

Très souvent les oppositions antonymiques verbales à l'intérieur du cycle antonymique sont peu nombreuses. Le nombre d'oppositions dépend directement a) du nombre d'oppositions correspondant au cycle antonymique des adjectifs, exemples : *diriger - obéir, suivre, laisser; abandonner* ; b) de l'eurysemie du verbe : *faire - défaire, détruire, abîmer* ; c) du potentiel stylistique du verbe (c'est-à-dire, en quelle mesure il dispose de sens figurés).

Déjà à l'exemple des verbes-antonymes, sans exagérer, on pourrait affirmer que la possibilité de déterminer objectivement le segment antonymique le plus adéquat (qui se caractérise par une articulation simple et une reproduction plus fréquente dans le langage) décroît, à comparer : *partir - arriver* ou *partir - rester* ? *Lever - baisser* ou *lever - laisser* ? Ces exemples diffèrent pour ce qui est des points de corapport de l'action - d'un côté l'action est coraportée à un point immobile, exemples : *partir-rester; lever-laisser*, d'autre côté, l'action est coraportée à l'action contraire, exemples : *partir-arriver; lever - laisser*.

De tels faits nous ont poussés à conclusionner que l'antonymie du signifié est naturelle, c'est-à-dire, elle découle de nos connaissances sur les caractéristiques innées aux objets et phénomènes : *remplir - vider; donner - prendre* ; l'antonymie du signifié est aussi conventionnelle : *partir - rester; partir - arriver; café fort - café léger*. (Varsyk, 1981 : 43)

L'antonymie des noms pareillement à l'antonymie des adjectifs et des verbes, est largement développée à l'intérieur des groupes thématiques "émotions, sentiments". Quelqu'un des philosophes a dit que les sentiments psychiques et l'état d'âme des hommes, la richesse de leur imagination, et par la suite les moyens d'expressions, constituent le patrimoine du peuple. C'est avec les traditions, l'idiomatique du peuple que l'on associe à la notion de "classification thématique du lexique". Par exemple, en français : *père, fils, mère, fille, un enfant, une enfant, grand-mère, grand-père, petit-fils, petite-fille, neveu, nièce* ; en roumain: *tată, fiu, mamă, fiică, copil, copilă, bunică, bunel, nepot, nepoată, soră, frate* etc.

#### 4. Le principe stylistique de classification des antonymes.

Les facteurs déterminant la couleur stylistique peuvent être observés en deux directions : 1) sous l'aspect de l'affectivité stylistique des lexèmes opposés ; 2) sous l'aspect de la diversité des styles, (con)textes dans lesquels fonctionnent les antonymes.

Ainsi pourrait-on distinguer selon le deuxième principe des antonymes livresques (terminologiques, scientifiques, idiomatiques, littéraires-artistiques) et des antonymes langagiers. Evidemment, cette délimitation est relative, car il n'y a pas de garant sûr pour affirmer que les antonymes *possible - impossible, juste - injuste, constan-variable, converger - diverger, pur - impur, augmenter - diminuer, devant - derrière, haut-bas, gros - fin* ne peuvent être à la fois livresques terminologiques et livresques scientifiques, et livresques littéraires-artistiques ou bien langagiers.

Pour ce qui est du premier signe selon lequel est possible la bifurcation dans la classification suivant le degré de couleur stylistique, il est plutôt applicable dans le cadre du style littéraire où l'on met l'accent sur la vision du monde individuel de l'auteur. L'affectivité stylistique des unités lexicales s'appuie sur le choix des éléments de communication de la langue littéraire. Ce critère de sélection stylistique peut agir dans la langue grâce aux capacités sémantiques "latentes" du mot (Munteanu. 1968 : 608). Le choix suppose une liberté relative de formulation des paires antonymiques, surtout quand les dernières sont actualisées dans le (con)texte. Voilà pourquoi les lexèmes à significations opposées ne fonctionnent pas toujours dans le texte selon le système lexicographique français.

Examinons maintenant les types d'antonymes stylistiques. Dans le cas où l'un des éléments opposés est stylistiquement neutre, et l'autre (les autres) sont stylistiquement marqués, les antonymes peuvent être nommés stylistiquement disproportionnés. Quand les deux éléments opposés sont stylistiquement marqués, les antonymes peuvent être nommés stylistiquement proportionnels. La disproportion stylistique est sensible dans les cas suivants : 1) dans le cycle antonymique où le noyau est stylistiquement neutre ; 2) dans la série antonymique où au moins un des éléments opposés est stylistiquement neutre, exemple : *Quelques-unes sont redevenues chez elle des animaux sains, gais, robustes, mais d'autres gardaient à jamais l'estomac détraqué, animaux sains, gais, robustes, mais d'autres gardaient à jamais l'estomac détraqué, la peau darteuse, une hystérie indélébile. (Colette : 166) La notion de vie privée n'existe plus, nous vivons dans une cage de verre, observés, analysés, disséqués avec une minutie implacable. (Merle : 177)*

Ces deux exemples correspondent à tous les deux cas de disproportion stylistique. Les adjectifs *sain, gai, robuste* forment une série synonymique qui suppose, d'après l'article du dictionnaire, une série synonymique-antonymique à la première *malade, triste, chétif*, mais l'auteur propose la variante stylistiquement marquée : *l'estomac détraqué, la peau darteuse, une hystérie indélébile*.

Les antonymes stylistiquement proportionnels sont extrêmement expressifs. Aussi bien théoriquement que pratiquement ils sont quasi irréproductibles. Par exemple : *Bruder; - dit-il, c'est une merveille, dispensez-moi de descendre dans la cabine d'un voilier, c'est toujours sec et triste, des couchettes si étroites, qu'elles excluent l'idée de faire l'amour, je trouve ça déprimant, mais c'est une merveille, - reprit-il. (Merle : 408)*

Il serait judicieux de délimiter le chaînon transitoire existant entre les antonymes stylistiquement disproportionnés et proportionnels, ce sont les antonymes *diffus*, c'est-à-dire, dans la série antonymique des deux côtés de la construction sont présents deux éléments

opposés auxquels collent (par virgule ou juxtaposition) les lexèmes stylistiquement marqués. Ce type de répartition des antonymes est le plus répandu. Les éléments neutres de l'opposition peuvent être nommés dans ce cas *avatars* de l'opposition antonymique. Il est important de noter que la présence de tels *avatars* (suggestifs) ne diminue guère le degré d'opposition, exemple : *La grêle voix de la vérité est vite étouffée par les grands orgues du mensonge et de la confusion.* (Merle : 383)

## CONCLUSIONS

1. Pour la classification des antonymes il est nécessaire de définir nettement les principes et les critères selon lesquels cette classification sera dressée. En qualité de principe de base nous délimitons le signe d'articulation du mot et les principes : lexico-sémantique, grammatical (appartenance à une partie de discours) et stylistique.

a) Selon le principe lexico-sémantique il faut distinguer des antonymes stables (ils épuisent complètement leurs volumes sémantiques et sont disposés symétriquement sur l'échelle sémantique horizontale) et des antonymes mobiles (ils se caractérisent par une interférence partielle des volumes sémantiques et sont disposés à des distances différentes du zéro conventionnel sur l'échelle sémantique horizontale).

b) L'antonyme-négation doit occuper une place à pleins droits sur l'échelle sémantique étant donné son statut antonymique. En utilisant la notion du zéro conventionnel, nous ne violons pas la symétrie de la disposition des éléments de la série antonymique sur l'échelle sémantique.

c) Les classifications traditionnelles des antonymes se limitaient dans la plupart des cas au principe sémantique. Mais il existe des classifications originales se basant sur le principe de la référence objective, le principe de l'analyse sémique des unités lexicales, le principe de la structuration thématique du lexique qui confirment une fois de plus le support objectif du phénomène d'antonymie linguistique.

2. Selon nous, les rapports antonymiques de la langue se matérialisent en binômes et cycles antonymiques. Les binômes antonymiques se divisent en morphématiques et supplétifs. Les binômes morphématiques - en suffixaux et préfixaux. Les cycles antonymiques se divisent en supplétifs et mixtes. La répartition de tous les types d'oppositions antonymiques dans le dictionnaire Petit Robert est très variée. On remarque une prépondérance des binômes antonymiques morphématiques préfixaux face aux supplétifs (54% / 46%) et face aux suffixales (99,99% / 0,01).

3. Le principe grammatical de la classification des antonymes permet de dévoiler les particularités des antonymes-noms, antonymes-adjectifs, antonymes-adverbes, selon lesquelles on pourrait établir quelques hiérarchisations à caractère subordinatif. Par exemple, le trait pertinent des adjectifs c'est la gradation (sémique et intensive) ; des verbes - la structuration thématique des actions exprimées.

4. Le principe stylistique est une catégorie limitrophe de la lexicologie d'antonymie du système de la langue et de la stylistique (l'antithèse). Selon ce principe il faut délimiter des antonymes stylistiquement proportionnels et disproportionnés. La notion de disproportion stylistique permet d'établir le degré de variation de la couleur stylistique des unités lexicales opposées en retenant la recherche dans les limites du sous-système lexical du système unique de la langue.

### Sources bibliographiques :

- BALLY, Charles (1951), *Traité de stylistique française*, Paris : Librairie C. Klincksieck.
- COSERIU, Eugen (1978), *Gramatica, semantica, universales*, Madrid: éd. Gredos.
- DRUȚĂ, Gheorghe (1990), *Bazele metodologice de cercetare a antonimelor*. In: Revistă de lingvistică și știință literară. Chișinău.
- DUCKACEK, Otto (1967), *Précis de sémantique française*, Bmo : Universita J. E. Purkyně.
- DUCKACEK, Otto (1966), *Sur quelques problèmes de l'antonymie*. In : Cahiers de Lexicologie, Paris.
- GUILBERT, Louis (1964), *Les antonymes*. In : Cahiers de Lexicologie, Nr.4, Paris.
- KERBRAT-ORECCIONI, Catherine (1979), *De la sémantique lexicale à la sémantique de l'énonciation*, Lille : Université de Lille.
- LYONS, John (1970), *Linguistique générale*, Paris : Langue et langage Larousse.
- MERLE, Robert (1987), *Un animal doué de raison*, Paris : Gallimard.
- МИЛЛЕР, Евгений Николаевич (1979), *Отражение в антонимии неязыковых явлений*. In: Вопросы языкознания, No.2, Москва.
- MUNTEANU, Ștefan (1965), *Expressivitate și contexte*. In: Omagiu lui A.Rossetti la 70 de ani, Bucuresti: ed.Academică.
- Petit Robert Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (1981), Paris : Le Robert.
- PEYTARD, Jean (1975), *Recherches sur la préfixation en français contemporain, tome II*, Lille : Université de Lille.
- PICOCHÉ, Jacqueline (1987), *Précis de lexicologie française*, Paris : Nathan.
- REY, Alain (1969), *Remarques sémantiques*. In : Langue française, Nr.4, Paris.
- TUȚESCU, Mariana (1974), *Précis de sémantique française*, București : Editura Didactică și Pedagogică.
- VARSYK, Richard (1981), *Antonymie - négation ou opposition ?* In : La linguistique, v. 17. – Paris.

# FUNCIONAMIENTO Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DE LA CÁTEDRA PRESDEIA

CZU: 378.4(460):[001 + 94]

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10640011>

**José Manuel Azcona, Matteo Re**

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, España

ORCID 0000-0003-0571-8110 ORCID 0000-0002-1782-3746

*This article analyses the functioning and lines of research of the Presdeia Chair at the Rey Juan Carlos University. This chair is directed by Professor José Manuel Azcona, Professor of Contemporary History, and is made up of a number of top researchers. It also describes the publications that have been carried out over the last few years in different areas. Finally, part of this article is devoted to political violence, as this discipline is an important focus of the Chair. In it, resources are devoted to the maintenance of the memory of the victims of terrorism in Spain and the elements of connection between different armed organizations from other parts of Europe and Latin America are analyzed.*

**Palabras clave :** España, Historia Contemporánea, Colaboración, Interdisciplinariedad, Violencia Polític.

**Key words :** Spain, Contemporary History, Collaboration, Interdisciplinarity, Political Violence.

## Introducción

Uno de los principales objetivos de los profesores universitarios en la actualidad es la difusión del conocimiento. Eso se da a través de publicaciones, de participación en congresos y de la creación de grupos académicos. La Cátedra Iberoamericana de Excelencia *URJC Santander Presdeia*, acrónimo que significa Presencia Española en América y Desarrollo Socioeconómico, surgió en 2009 con ese objetivo: difundir el conocimiento a través de una multitud de actividades que el profesor José Manuel Azcona, Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, fomenta en calidad de director de dicha cátedra. A lo largo de estos años se han activado 63 líneas de investigación. Todas ellas han concluido con la publicación de artículos de revistas indexadas o de capítulos de libros o de monografías. Se han realizado también numerosos congresos, jornadas académicas, encuentros y viajes de estudio. Una de las características de la Cátedra Presdeia es su interés en organizar clases, jornadas o congresos en el extranjero y sus miembros llevan años participando en actividades en diferentes universidades, no solo europeas. Podemos citar, por ejemplo, la Universidad de Novi Sad, la de Bucarest, la de Cluj Napoca, la de Tirana y la de Sofia, la de Waseda en Tokio la Loyola University en EEUU o la Universidad de Hanói en Vietnam. Solo por poner unos pocos ejemplos.

La Cátedra Presdeia acoge a investigadores de muy alto nivel. Entre ellos destacan siete catedráticos de universidad. También hay ocho titulares y profesores más jóvenes que ya disponen de un currículum excelente. Aunque el principal interés de esta cátedra reside en la historia contemporánea de España, el grupo que la conforma es bastante heterogéneo. Por lo tanto, tienen cabida no solo historiadores, sino también filólogos, politólogos, historiadores del arte, economistas, juristas. Esta diferenciación de perfiles es un claro ejemplo de inclusión interdisciplinar en este tipo de cátedras.

### Los objetivos de la Cátedra

Uno de los principales objetivos de la Cátedra Presdeia es dar a conocer la implicación de la emigración española contemporánea en las sociedades de Iberoamérica, estudiándola en los lugares de origen mediante diversos campos del conocimiento: historia, economía, comunicación... Por lo tanto, algunos miembros de la cátedra estudian los procesos migratorios entre España y América desde 1492 hasta la actualidad, con especial incidencia en la etapa contemporánea (siglos XIX al XXI). En este sentido, se han realizado numerosos proyectos que se han convertido en monografías de alta calidad. Todas ellas lideradas por el profesor José Manuel Azcona, uno de los máximos expertos en temas migratorios de España.

Los investigadores que participan en la cátedra pretenden mostrar, desde planteamientos científicos, el esfuerzo económico que han desarrollado las empresas españolas en Estados Unidos, en la América Central y del Caribe y en la América del Sur a partir de 1990. Todas las investigaciones sobre esta temática se han llevado a cabo a través de largas entrevistas en profundidad, fruto de estancias de investigación en los diferentes periodos del año. Dichas entrevistas se han recopilado, transcrito y analizado para poder, con ellas, formar libros en los cuales se demuestra la enorme influencia del tejido empresarial español en Iberoamérica. Es preciso también analizar la participación española en los procesos de configuración de la banca local, nacional e internacional en Iberoamérica y su contribución al desarrollo socioeconómico en las naciones iberoamericanas. Estos elementos se estudian también *in situ*, a través de investigaciones que comprenden, al margen de las entrevistas, el análisis del sector financiero y político de los países estudiados.

Como cuarto elemento, nos gustaría destacar el estudio de las aportaciones culturales de los colectivos de españoles en Iberoamérica. Por lo tanto, las investigaciones no se limitan al área comercial, sino que se extienden a lo cultural. De hecho, creemos que ambos elementos tienen que ir unidos, no puede haber desarrollo económico sin desarrollo cultural. Este avance socioeconómico está, obviamente, favorecido por la similar idiosincrasia que aúna a los países de Iberoamérica y España.

Un elemento fundamental de esta cátedra es el estudio de la historia de España en relación con Iberoamérica desde 1492 hasta la actualidad, acotando cuestiones vinculadas a procesos sociales, culturales y políticos, pero también globales. Todo ello desde una perspectiva científico-académica. España es un país que ha tenido lazos históricos y culturales permanentes desde el descubrimiento de América. Ha fomentado el desarrollo social de los pueblos indígenas, ha contribuido a su formación cultural y económica. A través de estudios historiográficos serios es necesario derrumbar las falsas creencias que interpretan a España como país invasor y exterminador. Como historiadores que somos, sabemos perfectamente que la “leyenda negra” es fácilmente desmontable, por eso nuestra labor es tan importante, para demoler aquellos bulos que, lamentablemente, se suelen difundir entre el público menos informado. Nuestra labor, en este sentido, no se limita por lo tanto a la producción académica sino también a la divulgación, ya que nuestro objetivo es llegar a todo tipo de público.

Un espacio importante está dedicado al análisis de las Relaciones Internacionales entre España e Iberoamérica. Es normal que esto se lleve a cabo debido a la enorme influencia recíproca que existe entre estos dos territorios. A pesar de las diferencias particulares que conforman las características de cada uno de los Estados de Iberoamérica, podemos afirmar que España está constantemente presente en cada uno de ellos. Los movimientos sociales que allí han aparecido han tenido, en algunos casos, influencias directas de lo que estaba ocurriendo en España. Pero también se han dado casos contrarios, en los cuales han sido los



países iberoamericanos los que han incidido en la cultura política española con propuestas ideológicas innovadoras.

Por último, nos gustaría dedicar unas palabras a un punto que nos interesa especialmente y que incorporamos hace ya unos años debido a su importancia. Nos referimos a la violencia política en el Mundo Actual, con especial referencia al ámbito español e iberoamericano.

### **Internacionalizar la violencia política**

La *Cátedra Presdeia* tiene como un objetivo civil muy claro. Su director fue presidente de una sociedad que luchó contra el terrorismo de ETA allá donde más fuerte golpeó, en el País Vasco. Lo hizo en los años más duros del terrorismo etarra. Quien dirige esta cátedra sabe perfectamente que quien murió por defender sus ideas o simplemente por no doblegarse al deseo de los violentos no puede ser olvidado. Nuestro empeño en esto es total y sincero. Por ello decidimos activar una línea de investigación expresamente dedicada al terrorismo. No solo el de ETA, aunque haya sido la organización terrorista más violenta y mortífera de España. De hecho, es conveniente recordar que nació en 1958-1959, que en su primera fase la violencia solo era una opción posible. Sin embargo, desde 1968 en adelante, ya fue la única manera que los etarras entendieron para hacer política. El 7 de junio de ese año mataron a un joven miembro de la Guardia Civil, José Antonio Pardines, y a partir de ese momento no dejaron la violencia asesina hasta 2010, después de quitarle la vida a 853 personas. Esas muertes estaban justificadas para los terroristas con la obtención de un bien superior, la independencia de una región que nunca existió históricamente y que los etarras denominaron Euskal Herria. Ese territorio, según los militantes de ETA debía de comprender las tres provincias vascas, Álava, Guipúzcoa y Vizcaya, Navarra y las provincias vascas francesas, Labourd, Basse Navarre y Soule.

El principal objetivo de ETA fueron los agentes de las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado. Muchos de ellos murieron sobre todo en el periodo de la Transición a la democracia, lo cual evidencia uno de los mitos sobre ETA que nosotros, como historiadores profesionales y académicos, desmontamos: ETA no fue una organización antifranquista. Desde luego luchó también contra el régimen de Franco, pero no lo hizo porque creyese en la democracia y quisiese eliminar un gobierno autocrático, luchó exclusivamente para lograr su único objetivo, crear un Estado vasco independiente. Cuando llegó la democracia, de hecho, ETA no solo siguió matando, sino que intensificó sus ataques, tanto es así que el 95% de los fallecidos por mano de ETA murieron después de la muerte de Francisco Franco.

ETA no abandonó las armas ni siquiera después de que en 1982 los socialistas ganaran las elecciones y después de que, a partir de ese momento, se considerara concluida de manera exitosa la Transición. ETA mató sin parar. En los noventa decidió que toda la población no nacionalista merecía sufrir. Así, aumentaron los ataques a personas que no comulgaban con el nacionalismo. Ya en los ochenta los etarras habían atacado de manera indiscriminada, incluso colocando explosivos en lugares muy concurridos como estaciones de trenes o supermercado. En los noventa mataron a periodistas, a intelectuales, a políticos.

La población civil, en su mayoría, vivía en el miedo sin contrarrestar esa situación. Solo unos pocos tuvieron el valor de enfrentarse públicamente a la organización terrorista y a su entorno, igual de peligroso y sectario. Algunos de ellos pagaron con la vida esa osadía. Y nosotros los queremos recordar con nuestros trabajos. Las asociaciones de víctimas que surgieron ya desde principios de la década de los ochenta han ido congregando a personas que nunca han perdido la esperanza de que se haga justicia, pero que, sobre todo, piden que no se pierda la memoria de

aquellos terribles años. Solo el recuerdo hará que sus seres queridos no pusieron fin a su vida en vano.

ETA siguió matando también en el nuevo siglo. Sin importar el hecho de que ya se había quedado como única organización terrorista en Europa. Solo Al Qaeda y, unos años más tardes, el ISIS, consiguieron eclipsar las acciones de los etarras. De hecho, la lucha internacional contra el terrorismo mucho tuvo que ver con el final de ETA. La banda terrorista fue desarticulada por la repetida acción policial, que no permitía la renovación de sus militantes. Cada vez que un líder era detenido, al cabo de poco tiempo era encarcelado también su sustituto. Además, los nuevos miembros eran cada vez más jóvenes e inexpertos, lo cual dificultaba su “supervivencia” como terroristas. Así, en 2011 ETA decidió abandonar las armas. Lo hizo no por arrepentimiento por sus numerosos homicidios, sino porque, como vimos, su estructura estaba muy mermada y le era imposible continuar matando. Su brazo político logró ser readmitido tras haber sido ilegalizado unos años. Solo en 2018 los dirigentes etarras difundieron un documento en el cual declaraban la disolución de la banda. Eso ocurría sesenta años y 853 víctimas después de su nacimiento.

Algunos de los investigadores de la *Cátedra Presdeia* nos dedicamos a la memoria de lo que fue ETA y, sobre todo, a la memoria de las víctimas. Consideramos necesario desde un punto de vista social mantener el recuerdo para que las nuevas generaciones sepan qué ocurrió en el País Vasco y en numerosas partes de España durante tantos años, cuando el miedo se apoderó de una parte de la sociedad. La *Cátedra Presdeia* ha estudiado ETA desde diferentes puntos de vista. Su evolución histórica, por supuesto; sus referencias políticas; su estructura y manera de actuar y su lenguaje. Para ello, hemos contado con un grupo interdisciplinario de gran nivel. Fruto de las investigaciones han sido algunas publicaciones en revistas y en libros con editoriales importantes. Se decía más arriba que el objetivo de las investigaciones sobre terrorismo no se limita a ETA y es cierto. Algunos miembros de la cátedra han trabajado los Tupamaros, grupo armado uruguayo. Lo han hecho gracias a unas estancias de investigación en Montevideo en las cuales han podido acceder al archivo completo de los Tupamaros. Una copia de dicho archivo ahora lo posee la cátedra y es de libre acceso para cualquier investigador que lo quiera consultar. Decidimos estudiar a los Tupas (tal y como comúnmente se les denomina) debido a su importancia a la hora de implementar la guerrilla urbana en las acciones de violencia política. Ese cambio estratégico de la guerra de guerrillas guevariana, tan de moda en la Cuba de la revolución que llevó a Castro al poder, a la lucha en la metrópolis atrajo el interés de aquellos inspirantes a guerrilleros que, a finales de los sesenta, poblaban varios países de Europa. ETA también sufrió esa influencia, pero también otros grupos como las Brigadas Rojas italianas, cuya estrategia, por lo menos en su fase inicial, mucho tuvo que ver con los Tupamaros. De hecho, los brigadistas llegaron a citar en sus primeros documentos a los guerrilleros uruguayos, brindándoles honores de todo tipo.

Ya a nivel más general, también se han estudiado las guerrillas iberoamericanas y su conexión a nivel regional. Se trata de un estudio de gran interés que se ha citado mucho a nivel académico.

### **Conclusiones**

Podemos concluir esta breve descripción de la *Cátedra Presdeia* diciendo que su espíritu inclusivo ha hecho que muchos investigadores de universidades diferentes a la Universidad Rey Juan Carlos participen en ella. También hemos fomentado publicaciones con profesores y profesoras de universidades en las cuales hemos realizado una estancia. Nos resulta extremadamente interesante fomentar esa labor de colaboración, sin depender del área de

conocimiento de cada uno de sus miembros. Creemos que todo investigador serio tiene algo que aportar a la hora de desarrollar actividades académicas.

En el futuro estamos abiertos a incluir a más académicos y a activar nuevos proyectos de investigación que sean de interés y de actualidad. Al margen del enorme orgullo que nos mueve la España de Cervantes y del Cid, así como la de Velázquez y de Goya, preferimos centrarnos en la contemporaneidad. Es aquí donde creemos que tenemos más que aportar.

### **Referencias bibliográficas :**

AZCONA PASTOR, José Manuel, MADUEÑO ÁLVAREZ, Miguel (2021), *Terrorismo sin límites. Acción exterior y Relaciones internacionales de ETA*, Granada: Comares.

AVILÉS FARRÉ, Juan (ed. lit.), AZCONA PASTOR, José Manuel (ed. lit.), RE, Matteo (ed. lit.) (2019), *Después del 68. La deriva terrorista en Occidente*, Madrid: Silex.

AZCONA PASTOR, José Manuel, RE, Matteo, AZPIAZU CANIVELL, M<sup>a</sup> Dolores et al., (2011), *Sociedad del bienestar, vanguardias artísticas, terrorismo y contracultura*, Madrid: Dykinson.

FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, Gaizka, RE, Matteo (2022), *Storia del terrorismo in Spagna*, Rubbettino Editore.

RE, Matteo (2016), *No quieren cambiar. Códigos, lenguaje e historia de la mafia*, Madrid: Dykinson.

# ATELIERUL 1. DERIVATOLOGIE, LEXICOLOGIE, GLOTODIDACTICĂ

## STRATÉGIES DIDACTIQUES POUR ENSEIGNER UNE LANGUE ÉTRANGÈRE AU PRIMAIRE

CZU: 81`243:373.02

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10640074>

**Ioana-Crina Prodan**

Université „Ștefan cel Mare”, Suceava, Roumanie

**ORCID 0000-0002-1587-5470**

*Our communication aims at a synthetic presentation of the didactic realities involved in learning a foreign language. This means discovering new linguistic realities, opening the mind and soul to other cultures and civilisations, exploring a plurality of communicative contexts that can constitute new universes of knowledge and of the improvement of the ability to exist and function effectively in the most diverse sociolinguistic and sociocultural communities. When we learn a foreign language, we adapt to different linguistic realities which can be marked in pronunciation, lexicon, topics, writing and literacy systems. Contact with these new linguistic realities can enrich the individual's openness to new norms of social functioning, to the discovery of new knowledge from different cultures, new customs, cultural influences, linguistic and cultural identities.*

*Mots-clés : didactique, linguistique, langue, langage, discours, culture, civilisation.*

*Keywords : didactics, linguistics, language, discourse, culture, civilization.*

### **Préambule**

Apprendre une langue étrangère, c'est découvrir de nouvelles réalités linguistiques, ouvrir l'esprit et l'âme à d'autres cultures et civilisations, explorer une pluralité de contextes communicatifs qui peuvent constituer de nouveaux univers de connaissances et perfectionner les compétences pour exister et fonctionner efficacement dans les contextes sociolinguistiques et sociolinguistiques les plus divers. Nous apprenons une langue étrangère pour diverses raisons personnelles, qu'elle nous intéresse pour la carrière que nous poursuivons, qu'elle soit utile dans notre vie personnelle, ou tout simplement parce que nous aimons sa musicalité ou la culture associée à la langue et aux pays où elle est pratiquée.

Dans la société informationnelle actuelle, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus une activité ardue ou qui nécessite une documentation exigeante dans différentes institutions, étant donné la pluralité des ressources éducatives à notre disposition à partir d'innombrables canaux d'information technologiques. De nombreuses applications mobiles et des plateformes électroniques sont créées et constamment mises à jour pour faciliter l'apprentissage des langues (*i.e.* Duolingo, Babbel, Rosetta Stone, Memrise, etc.), représentant un outil complémentaire utile dans l'acte d'enseigner/apprendre des langues étrangères, aux côtés des méthodes individuelles choisies qui peuvent répondre le plus pertinemment possible à l'atteinte des objectifs poursuivis.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous nous adaptons à différentes réalités linguistiques qui peuvent être marquées dans la prononciation, le lexique, l'écriture et le système d'alphabétisation. Le contact avec ces nouvelles réalités linguistiques peut enrichir l'ouverture

individuelle à de nouvelles normes de fonctionnement social, à la découverte de nouvelles connaissances issues de différentes cultures, de nouvelles coutumes, des influences culturelles, des identités linguistiques et culturelles, etc.

Le processus d'enseignement-apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères représente un acte volontaire d'ouverture à ces réalités, une manière pragmatique de bénéficier d'un certain développement cognitif visant à devenir un véritable outil permettant au locuteur de s'adapter et de s'intégrer dans une autre conscience culturelle qui peut lui conférer une autorité supplémentaire, ainsi qu'un renforcement de la confiance dans les compétences individuelles pour fonctionner avec de nouveaux outils linguistiques.

Par définition, les outils linguistiques constituent des ressources et des techniques essentielles que nous utilisons pour réaliser des études sur différentes langues et certains types de langues. Au-delà de leur valeur reconnue pour la recherche linguistique et/ou la traduction, ils nous sont d'une réelle aide dans l'apprentissage des langues ainsi que dans bien d'autres domaines d'activité. Parmi ces outils linguistiques, on citera notamment les dictionnaires, les glossaires, les corpus de textes à échantillons discursifs regroupés selon la représentativité et l'homogénéité thématique visées, les manuels, ainsi que d'autres collections qui circulent et qui fonctionnent avec des métalangages spécifiques. Sans aucun doute, s'y ajoutent également les outils technologiques actuels de traitement automatique des langues, les logiciels et les moteurs de recherche, les plateformes de traduction automatique, les assistants linguistiques virtuels, les applications mobiles, etc.

Ainsi, dans le domaine de la communication interpersonnelle et de l'enseignement des langues étrangères, nous disposons d'innombrables ressources de différentes catégories que nous pouvons mettre en œuvre directement dans notre travail pour faciliter l'interconnexion linguistique et pour pouvoir bénéficier de tous les avantages de l'information actuelle.

### **L'importance de l'interconnexion linguistique**

Les réalités sociolinguistiques contemporaines favorisent le développement des capacités individuelles à communiquer dans plusieurs langues, à maîtriser efficacement différents registres de la langue afin d'offrir au locuteur la chance de s'intégrer dans différentes communautés socioculturelles et socioprofessionnelles. (Boyer, 2003)

Des concepts tels que *plurilinguisme*, *multiculturalisme* et *mondialisation* constituent des faits réels du quotidien, dont l'importance ne peut plus être négligée, mais qui doit être respectée et acceptée comme une véritable chance *sine qua non* pour tout individu de participer activement au sein de certaines communautés dont les frontières, qu'elles soient ou non imaginaires, deviennent de plus en plus fluides sous l'empire du changement permanent et de l'évolution dynamique des sociétés actuelles.

Le *multilinguisme*, cette capacité à connaître et parler plusieurs langues, peut apporter de nombreux avantages sur le plan personnel, social et/ou professionnel. Parmi ces avantages, il y a avant tout l'accessibilité de l'individu à un plus large éventail de personnes issues de cultures et de communautés différentes. Cette approche facilite la compréhension mutuelle, favorise le dialogue interculturel et encourage les gens à s'ouvrir vers de nouvelles expériences culturelles. De même, cette flexibilité culturelle peut contribuer à développer l'empathie, la compréhension et la tolérance envers les personnes de cultures différentes et elle peut offrir une pluralité d'opportunités professionnelles avec accès à un plus large éventail de ressources professionnelles et académiques.

Des études montrent que les personnes multilingues développent des compétences cognitives supérieures, telles que la résolution de problèmes, la pensée critique et la capacité de s'adapter plus facilement à de nouveaux contextes de communication interpersonnelle. (Zarate, Lévy, Kramsch, 2008) De plus, l'apprentissage et l'utilisation de plusieurs langues peuvent améliorer la mémoire et la concentration chez les enfants qui grandissent dans un environnement multilingue et les aider à obtenir de meilleurs résultats linguistiques et à avoir des compétences en lecture et en écriture plus développées que ceux qui ne connaissent qu'une seule langue. En outre, il a été observé que les plurilingues améliorent constamment leurs compétences en communication dans leur langue maternelle. En utilisant d'autres langues, la conscience des structures et des fonctions linguistiques augmente, une réalité qui peut avoir un impact positif sur la langue maternelle.

Le *multilinguisme* donne accès à la littérature, à la musique, aux films et à une gamme d'autres ressources culturelles provenant de différentes parties du monde, ce qui peut enrichir l'expérience de vie et accroître l'appréciation des diverses cultures. Par conséquent, nous pouvons affirmer qu'être plurilingue signifie bénéficier de manière significative d'une amélioration de la qualité de vie et de la communication, de l'acquisition de nouvelles compétences cognitives, de l'accès à de vastes opportunités professionnelles, fait qui peut enrichir l'expérience culturelle des locuteurs.

Une autre réalité linguistique déterminante tirée de la boîte à outils conceptuelle liée à l'apprentissage des langues étrangères concerne le concept de *multiculturalisme*. La présence et la coexistence de plusieurs cultures distinctes au sein d'une communauté sociolinguistique et socioculturelle donnée mettent l'accent sur la diversité culturelle et le respect des différents groupes ethniques, religieux, linguistiques et sociaux qui coexistent et contribuent à l'évolution dynamique d'une communauté.

En reconnaissant la diversité culturelle, nous acceptons que les personnes de cultures différentes puissent avoir des coutumes, des traditions, des valeurs et des normes sociales spécifiques, mais aussi qu'elles puissent apporter une riche variété d'expériences et de perspectives, promouvant la tolérance, l'acceptation et l'appréciation de la diversité. De cette manière, les situations de discrimination peuvent être évitées, de même que divers préjugés et stéréotypes créés selon l'origine culturelle peuvent être éliminés, mettant ainsi l'accent sur une compréhension plus profonde de l'environnement.

Dans une société multiculturelle, les locuteurs ont la possibilité d'interagir avec des personnes de cultures différentes, ce qui peut conduire au développement de compétences en communication interculturelle, ainsi qu'à la création de nouveaux liens entre différents milieux culturels. C'est une bonne stratégie de communication pour intégrer socialement différents groupes culturels et fournir un accès à des ressources et des opportunités égales en promouvant des politiques et des pratiques qui combattent la discrimination et la ségrégation.

Au fil du temps, il a été constaté que l'interaction constante entre les cultures peut stimuler la créativité et l'innovation grâce à la présence d'interférences de perspectives pouvant conduire au développement de nouvelles idées. Mais n'oublions pas que, malgré les avantages qu'il offre, le *multiculturalisme* peut aussi engendrer des défis ou des conflits, surtout lorsque les différences culturelles deviennent des sources de tensions ou de conflits interculturels. Représentant une caractéristique importante de nombreuses sociétés à travers le monde, la gestion efficace du multiculturalisme peut contribuer au développement d'une société plus ouverte, inclusive et progressiste. En promouvant constamment la diversité culturelle et le dialogue interculturel, l'humanité peut récolter des bénéfices significatifs en termes de compréhension et de paix mondiales.

De nos jours, l'interconnexion linguistique est devenue une action naturelle, un mécanisme qui agit à tous les niveaux de la vie. C'est précisément pourquoi reconnaître les avantages qui découlent de l'introduction et de l'apprentissage d'une nouvelle langue dans la vie de chacun de nous doit être une base, dès le plus jeune âge. L'acquisition de nouvelles compétences linguistiques est doublée par d'innombrables autres avantages cognitifs, sociaux, culturels et pragmatiques. (CECRL, 2001)

En encourageant l'acquisition de langues étrangères dès la petite enfance, nous dotons non seulement les enfants de compétences linguistiques précieuses, mais nous stimulons également leur curiosité pour découvrir de nouveaux univers culturels, leur donnant ainsi de bien plus grandes chances de réussite dans leur développement naturel.

L'étape liée à l'éducation préscolaire peut représenter un véritable « tremplin » pour les plus petits, un moyen d'acquérir de nouvelles compétences linguistiques, à travers le prisme de la puissance exceptionnelle dont ils disposent pour absorber rapidement des informations provenant de différents contextes. Dès qu'un enfant entre en contact avec une langue étrangère, il entre en contact avec un nouveau vocabulaire, avec une tonalité et rythmicité différentes, avec de nouvelles structures grammaticales qui, à leur tour, peuvent ouvrir la voie pour apprendre d'autres langues étrangères.

On peut donc parler d'acquérir de nouvelles compétences pour gérer plus facilement la résolution de certains problèmes, pour devenir plus flexibles, d'un point de vue cognitif, pour décoder et déduire certaines significations qui, jusqu'à ce moment-là, auraient pu paraître impénétrables. Cette capacité d'adaptation et d'exercice de flexibilité cognitive peut également leur apporter d'autres avantages dans d'autres domaines d'apprentissage et, pourquoi pas, tout au long de la vie.

Une conséquence indéniable de l'apprentissage d'une langue étrangère dès le plus jeune âge concerne directement la mémoire et sa capacité à devenir plus active et utile dans le processus de rappel de concepts ou de règles qui trouvent également une applicabilité dans la vie quotidienne. Grâce à l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'éducation de la petite enfance, les enfants se familiarisent avec d'autres cultures, traditions et avec de nouvelles perspectives. Cette approche volontaire peut leur permettre d'acquérir un nouveau niveau d'appréciation de la diversité, en encourageant également l'empathie et la tolérance grâce à une sensibilisation accrue à la culture.

Par excellence, un communicateur bilingue ou multilingue est aussi un communicateur plus efficace. Ainsi, un enfant qui apprend une langue étrangère sera mieux préparé à se faire des amis au-delà des frontières de la langue maternelle, ce qui conduira implicitement au renforcement de la confiance en soi et en ses propres capacités à se débrouiller dans de nouveaux contextes socioculturels, lui donnant un degré accru de pouvoir pour extrapoler ces sentiments d'épanouissement à d'autres aspects de sa vie.

### **Enseigner des langues étrangères aux jeunes enfants**

Enseigner des langues étrangères aux jeunes enfants est un bénéfice pour leur dynamique de développement, une manière de leur apporter de précieuses compétences linguistiques qui les conduisent progressivement à une certaine croissance cognitive, sociale et culturelle. (Norton, 2000) Nous pouvons donc affirmer avec certitude que les avantages de l'apprentissage précoce des langues sont innombrables et qu'avec les bonnes stratégies et un contexte éducatif approprié, les enfants ont la chance de se lancer dans un voyage de toute une vie vers le plurilinguisme.

En tant que parent et/ou éducateur, nous devons prendre en compte la pluralité des bénéfices découlant de l'introduction des langues étrangères dans l'éducation précoce des enfants et utiliser des techniques d'apprentissage efficaces pour leur faire découvrir toute une gamme d'opportunités.

Une première étape dans la réalisation de cette démarche est sans doute le bon choix du contexte temporel, du cadre de référence pour introduire une langue étrangère dans la vie des plus petits. (Porquier, Py, 2004) La période d'éducation précoce constitue un terrain fertile pour la pleine réussite de cette démarche, les enfants étant très réceptifs à l'acquisition d'une langue étrangère entre 0 et 7 ans. Même si la maîtrise n'est pas un objectif immédiat, les exposer aux sons et aux rythmes d'une autre langue est un objectif précieux.

De même, le contexte de réalisation de ces activités d'apprentissage d'une langue étrangère peut jouer un rôle déterminant, l'environnement didactique dans lequel se déroule l'immersion linguistique étant d'une grande aide. Ainsi, il est recommandé d'avoir la possibilité d'inscrire l'enfant dans des établissements d'enseignement spécialisés bilingues ou plurilingues, dans des jardins d'enfants où les enfants sont directement confrontés à des situations réelles où ils doivent utiliser une nouvelle langue pour communiquer.

L'approche du processus d'enseignement des langues est également déterminante. Dans l'éducation préscolaire, nous devons nous concentrer sur le jeu, sur le plaisir, sur l'association de l'acquisition de nouvelles réalités linguistiques à travers des activités interactives, des jeux et des chansons. Utiliser des documents authentiques pour entrer en contact avec la nouvelle langue est une bonne approche basée sur une série d'aides visuelles et auditives (*i.e.* des cartes colorées, des illustrations avec des objets et des personnages qu'ils reconnaissent, des livres interactifs avec différents dispositifs audio intégrés, des vidéos qui stimulent leur créativité et leur imagination).

Il est essentiel qu'il y ait une certaine cohérence dans le développement du processus d'acquisition d'une langue étrangère dans l'éducation préscolaire, une certaine structuration répétitive des intervalles de temps alloués aux activités linguistiques bilingues ou plurilingues. Il n'est pas nécessaire que la durée d'exposition de l'enfant à la langue étrangère soit longue, mais elle peut aussi être segmentée en plusieurs étapes voire quelques minutes quotidiennes, mais tout dépend de la cohérence de ce processus éducatif pour assimiler facilement la nouvelle langue.

Étant très mimétiques, les enfants imiteront le discours fluide de l'éducateur. Si l'atmosphère est construite sur le dynamisme, l'énergie positive, l'enthousiasme et le recours au jeu et à l'amusement, l'enfant abordera également avec de l'enthousiasme les phrases et les nouveaux mots avec lesquels il entre en contact. Ils doivent être soutenus, encouragés et récompensés pour l'effort cognitif qu'ils consentent dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. La correction des erreurs qui s'insinuent invariablement dans ces étapes d'acquisition d'un nouveau langage doit se faire avec douceur et sans soumettre les enfants à des pressions qui pourraient les amener à réagir, même de manière hostile, voire à les décourager. Il faut les aider à comprendre que la nouvelle langue est utile dans des contextes réels grâce à différents exercices de langue qui leur montrent qu'il est important de communiquer correctement avec un interlocuteur dans des situations concrètes.

### **Développer les compétences linguistiques bilingues de l'éducateur**

Le personnel enseignant du segment de l'éducation préscolaire, qui entend aborder les langues étrangères dans son travail, doit être conscient du fait que l'acquisition de compétences linguistiques dans une langue étrangère se fait en y consacrant du temps et des efforts. En



pratiquant constamment et en ayant une bonne motivation personnelle, qui doit dépasser les simples limites du contexte éducatif ciblé, on peut développer des compétences cohérentes dans la langue qu'on apprend ou consolide, en façonnant progressivement une boîte à outils spéciale pour interagir efficacement et agréablement avec les enfants de la petite enfance.

Il existe de nombreux types d'approches, d'exercices et de stratégies pratiques d'apprentissage des langues que les éducateurs peuvent adapter à l'éducation de la petite enfance. Il est important que le point de départ à cette étape soit bien défini, afin de construire une base de connaissances solide pour décoder correctement les structures morphosyntaxiques de la langue, du lexique et de la prononciation. Pour réaliser ces étapes, il est nécessaire d'utiliser des ressources pédagogiques appropriées, des applications mobiles, des ressources multimédias, des podcasts, des films, des chansons pour se familiariser avec les sons et les rythmes de la langue.

L'écoute active, ainsi que l'interaction avec des locuteurs natifs, lorsque cela est possible et réalisable, représentent de bonnes pratiques linguistiques pour acquérir une prononciation correcte et mettre en pratique des compétences conversationnelles, qui trouveront plus tard une application dans le travail avec les enfants. Les éducateurs qui établissent une bonne prononciation de la nouvelle langue étrangère envisageront également l'apprentissage simultané d'un vocabulaire spécifique qu'ils utiliseront dans le contexte didactique (*i.e.* que pour l'éducation préscolaire, ils peuvent apprendre des mots et des phrases qui désignent des couleurs, des chiffres, des jouets, des parties du corps, des formules simples de politesse, etc.).

Le recours à des activités interactives avec des jeux adaptés à l'acquisition de la langue étrangère est également un moyen d'inclure les expressions apprises dans l'éducation préscolaire (par exemple, l'éducateur peut construire des jeux d'association de mots et de phrases à travers des chansons). Avec de la patience et de la cohérence, des pratiques pédagogiques efficaces en matière d'apprentissage des langues peuvent être créées dans un environnement d'apprentissage agréable et les résultats apparaîtront progressivement.

### **Le bagage linguistique dans l'éducation de la petite enfance**

Il ne fait aucun doute que l'éducation linguistique précoce et le développement des compétences linguistiques jouent un rôle crucial dans le développement naturel des enfants. N'oublions pas que le langage s'acquiert par l'exposition directe à la conversation et à l'interaction verbale, un acte volontaire qui développe les compétences linguistiques avec l'aide des parents et des éducateurs.

Dès le plus jeune âge, les enfants commencent à acquérir différents mots et à développer leur vocabulaire, et la bonne compréhension de leur signification est décisive pour le développement des plus petits. Lire des livres pour enfants et décrire les activités quotidiennes peut contribuer au développement du vocabulaire et, par la suite, à la compréhension de la structure de la langue (par exemple, les enfants apprendront et comprendront certaines règles fondamentales de grammaire, le sujet, l'utilisation correcte des formes verbales, la tonalité dans contexte, etc.).

En même temps, dans l'éducation préscolaire, il est nécessaire d'encourager l'expression à travers le langage verbal et non verbal, de mettre l'accent sur la transmission d'informations à travers des postures, du mime, des expressions faciales et corporelles, qui aident les plus petits à observer et à écouter avec attention comment se déroule une interaction humaine dans un but précis. Les jeux et les activités créatifs améliorent la langue et les réactions à certains mots et sons (à ce sens, les éducateurs peuvent utiliser des chansons, des danses, des jeux de mots, des marionnettes, du mime, etc.).

C'est pourquoi le bagage linguistique individuel dans l'éducation préscolaire est essentiel au développement harmonieux des enfants. Avec une exposition adéquate à la langue, ainsi qu'une variété d'expériences linguistiques, même multilingues, puisqu'ils sont plus réceptifs aux langues étrangères dès les premières années, les enfants peuvent progressivement développer de solides compétences linguistiques qui les aideront tout au long de leur vie.

### **Activités d'enseignement des langues chez les petits enfants**

Nous observons que l'enseignement des langues peut être une tâche complexe et stimulante pour les éducateurs, en abordant les techniques et les stratégies du processus d'apprentissage des langues pour devenir plus efficace et plus attrayant pour les enfants. Il est important que cette expérience pédagogique soit introduite de manière appropriée et adaptée à l'âge et au niveau de développement des enfants afin de leur offrir la meilleure opportunité d'apprentissage. Nous proposons ci-après quelques recommandations aux éducateurs qui préparent différents types d'activités linguistiques liées à l'enseignement d'une langue étrangère dans l'éducation de la petite enfance :

✓ *La communication réelle et authentique* - Mettez l'accent sur la conversation, l'apprentissage d'expressions et de phrases utiles dans des situations réelles en valorisant la communication réelle dans la langue étrangère dans divers scénarios ;

✓ *L'immersion linguistique* - Réalisez toutes les activités et les explications dans la langue cible pour aider les enfants à interagir directement et constamment avec l'utilisation de la nouvelle langue dans des contextes bien définis ;

✓ *Les projets culturels* - Impliquez les enfants dans des projets culturels liés aux pays où est parlée la langue étrangère que vous leur présentez afin de connaître progressivement le contexte culturel de cette langue ;

✓ *Des séjours linguistiques imaginaires* - Organisez des « voyages virtuels » dans des pays de la nouvelle langue étrangère, en utilisant des ressources en ligne, des vidéos et des images pour familiariser les enfants avec l'environnement culturel des locuteurs natifs ;

✓ *Le contact direct avec des locuteurs natifs* - Si vous en avez la possibilité, invitez des locuteurs natifs à participer aux cours ou à interagir avec les enfants à travers des plateformes de visioconférence ;

✓ *La littérature et le discours littéraire* - Utilisez différentes histoires et une activité adaptée au niveau d'éducation préscolaire pour développer les capacités d'écoute des enfants ainsi que pour enrichir leur vocabulaire ;

✓ *Les outils et les technologies modernes* - Utilisez les nouveaux outils de communication modernes ainsi que la technologie actuelle (c'est-à-dire diverses applications mobiles, des plateformes d'apprentissage en ligne et des ressources multimédias, etc.) pour maintenir l'intérêt des enfants et leur fournir un accès facile au matériel d'apprentissage ;

✓ *Les activités ludiques interactives* - Utilisez des jeux de rôle, des jeux de mots et des énigmes linguistiques, des méthodes ludiques qui peuvent être très efficaces pour une approche interactive et un apprentissage ludique ;

✓ *La musique et les chansons* - Utilisez de la musique et différents types de chansons pour aider les enfants à mémoriser facilement le vocabulaire et les nouvelles structures grammaticales de la langue étrangère.

Sans aucun doute, ces propositions sommaires peuvent être constamment adaptées et mélangées, en fonction des spécificités du groupe d'enfants avec lequel nous interagissons, en gardant une certaine routine et certaines structures que nous constatons fonctionnelles dans l'activité didactique que nous proposons.

Grâce à une évaluation formative constante, nous pouvons remodeler le parcours d'apprentissage commun du groupe et adapter les leçons en fonction des besoins individuels et des commentaires reçus lors de l'éducation préscolaire.

### **En guise de conclusion**

L'apprentissage des langues dans l'éducation de la petite enfance est un investissement précieux dans le développement des enfants, en leur fournissant de solides compétences linguistiques et en les préparant à un monde diversifié et mondialisé qui offre de plus grandes opportunités académiques et professionnelles à l'avenir. En même temps, il est très conseillé de prendre en compte le fait que l'encouragement des éducateurs et le soutien inconditionnel des plus petits peuvent préserver un environnement d'étude agréable dans lequel les enfants deviennent de plus en plus réceptifs et acquièrent la confiance en eux pour exprimer ses idées dans une langue étrangère sans aucune réserve ni crainte d'être jugé ou critiqué par les autres.

Idéalement, pour mettre en œuvre avec succès l'apprentissage des langues étrangères dans l'éducation préscolaire, il est important d'utiliser des approches adaptées à l'âge et au niveau de développement des enfants. N'oublions donc pas que les activités doivent être interactives, basées sur le jeu et l'imagination, mais aussi être ancrées dans des contextes réels avec des expériences quotidiennes. De plus, les éducateurs et les parents peuvent travailler ensemble pour créer un environnement d'apprentissage agréable et stimulant dans lequel les enfants se sentent à l'aise pour explorer et apprendre de nouvelles langues.

De plus, dans le processus d'apprentissage des langues, il n'existe pas d'approche unique qui fonctionne pour tous les étudiants, car chaque individu a ses propres préférences et son rythme d'apprentissage. En adoptant des techniques variées et personnalisées, des séries d'exercices engageantes, basées sur des outils et du matériel pédagogiques adaptés à ce niveau scolaire, les éducateurs peuvent aider les enfants à développer et à cultiver constamment leurs compétences linguistiques, ainsi qu'à réussir dans l'apprentissage des langues étrangères à utiliser ultérieurement dans leur évolution sociolinguistique.

### **Références bibliographiques :**

BOURDIEU, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire - L'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.

BOYER, Henri (2003), *De l'autre côté du discours, Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*, Paris : L'Harmattan.

CALVET, Louis-Jean (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon.

FISMAN, Joshua (1993/1997), *Reversing language Shift*, Derrick Sharp, Stanford University.

GAJO, Lorent (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier.

LÜDI, Georges, Py, Bernard (2002), *Être bilingue*, Bern : Peter Lang.

MAURIN, Edgard, (2007), *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*, Paris : Editions du Seuil.

MOESCHLER, Jacques, AUCHLIN, Antoine (2023), *Introduction à la linguistique contemporaine*, 4e édition. Paris : Armand Colin.

NORTON, Bonny (2000), *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*, Harlow : Pearson Education.

PORQUIER, Remy, PY, Bernard (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris : Didier, collection Crédif Essais.

STAN, Liliana (2012), *Pedagogia preșcolară și școlară mică*, Iași : Polirom.

SZYMANKIEWICZ, Christ (dir.) (2013), *Le système éducatif en France*, Paris : La Documentation française.

VIGUERIE, Jean de (2020), *La dégradation de l'école en France*, Paris : L'Homme Nouveau.

WEISS, François (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris : Hachette.

ZARATE, Geneviève, LEVY, Danielle, KRAMSCH, Claire (2008), *Précis du plurilinguisme et du multiculturalisme*, Paris : Éditions des archives contemporaines.

(CECRL) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001), Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques. Paris : Les Éditions Didier.

# LES PARTICULARITÉS DU FRANÇAIS EN BELGIQUE (ASPECT SOCIOLINGUISTIQUE)

CZU: 811.133.1`27(493)

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10640136>

**Ulfet Zakir Oglu Ibrahim**  
Université des Langues d'Azerbaïdjan  
**ORCID 0000-0001-6805-0627**

*The French language in Belgium is an amazing example of the interaction of language and culture, the influence of historical, geographical and sociopolitical factors. The history of Belgium has also left an imprint on the French language spoken in the country. Belgium has been home to many linguistic influences over the centuries, including Latin, Dutch and German. These influences contributed to the enrichment of the vocabulary and grammar of Belgian French. The article examines the sociolinguistic features of the French language in Belgium, highlighting the regional, historical and sociopolitical influences that contribute to its diversity. It should be noted that the French language in Belgium is a complex and constantly evolving topic, and this study only covers some of the many aspects of this language variety.*

**Key-words:** *belgicisms, sociolinguistic features, linguistic diversity, regional influence, linguistic diversity.*

**Mots-clés :** *belgicismes, traits sociolinguistiques, diversité linguistique, influence régionale, diversité linguistique.*

Le royaume de Belgique est un pays européen de petite taille qui est subdivisé en trois régions : Bruxelles-Capitale, Wallonne et Flamande. Il compte également trois communautés distinctes : la Communauté française, la Communauté flamande et la Communauté germanophone. Du fait de sa diversité linguistique, la Belgique abrite une multitude de dialectes et de langues, parmi lesquels figure le français. Le français est l'une des trois langues officielles du pays, aux côtés du néerlandais et de l'allemand. Néanmoins, le français parlé en Belgique, couramment désigné sous le nom de "français belge" ou "français de Belgique", présente des particularités sociolinguistiques qui le distinguent du français standard. Ces particularités résultent de divers facteurs socio-historiques et géographiques qui ont contribué à l'évolution de la langue en Belgique.

Dans cet article nous essayerons de répondre aux plusieurs questions comme quelles sont ces particularités et quelles fonctions elles exercent aujourd'hui dans le français belge. Avant de répondre à toutes ces questions il nous paraît important de faire une étude sur les influences historiques, les variations régionales et les enjeux socio-politiques du français en Belgique.

## ***Influences historiques***

L'histoire de la Belgique a également laissé une empreinte sur la langue française parlée dans le pays. La Belgique a été le théâtre de nombreuses influences linguistiques au fil des siècles, notamment le latin, le néerlandais et l'allemand. Ces influences ont contribué à l'enrichissement du vocabulaire et de la grammaire du français belge. De plus, la Belgique a été sous le régime de la France napoléonienne au début du XIXe siècle, ce qui a renforcé l'influence du français dans le pays. Le français est devenu la langue de l'administration et de l'enseignement, ce qui a contribué à l'expansion de la langue en Belgique.

Le français en Belgique, tant à l'oral qu'à l'écrit, est sans doute l'une des variétés de français les mieux décrites à ce jour. Les traits de prononciation ont déjà fait l'objet de plusieurs descriptions fiables, dues à des auteurs comme Jacques Pohl, Louis Remacle, Léon Warnant ou, plus récemment aux chercheurs du centre Valibel (UCLouvain). Les domaines de la morphologie et de la syntaxe ont été bien pris en considération dans des ouvrages comme *Le Bon usage* et *Le Nouveau Dictionnaire des difficultés du français moderne*. (Moreau, Brichard, Dupal, 1999 : 64)

Mais le domaine du lexique est celui qui a inspiré le plus de travaux, depuis le premier recueil de belgicisms que l'on attribue à Poyart (1806) jusqu'à aujourd'hui. Dans cette publication dominaient comme dans les autres les préoccupations normatives, sinon correctives : il convenait de délibérer le français des Belges francophones des barbarismes en tous genres qui l'encombraient.

Ces dernières années nous voyons fleurir des publications qui permettent d'avoir une vue d'ensemble du lexique des Belges francophones. Ces publications peuvent être considérées comme des *inventaires* (tel celui réalisé par les membres belges du Conseil international de la langue française) ou des *dictionnaires* (Christian Delcourt, Georges Lebouc), tantôt comme des recueils de chroniques de langage (Cléante, André Goosse, Jacques Mercier).

### ***Variations régionales***

L'une des caractéristiques les plus marquantes du français en Belgique est la diversité des accents et des dialectes présents dans différentes régions du pays. Par exemple, le français parlé en Wallonie, la région francophone du sud de la Belgique, présente des similitudes avec le français standard, mais il est souvent teinté de sonorités wallonnes. De plus, des différences notables sont observées entre les régions wallonnes elles-mêmes. Par exemple, les habitants de la région wallonne peuvent avoir un accent différent de ceux de Bruxelles. En revanche, à Bruxelles, la capitale belge, on peut observer une grande variété d'accents et de dialectes en raison de la diversité linguistique de la ville. Le français bruxellois est influencé par la présence de nombreuses langues et dialectes, notamment le néerlandais et les langues africaines, dues à l'immigration. Cette variation régionale est un reflet de la richesse culturelle et linguistique de la Belgique. (Klinkenberg, 2006 : 175)

### ***Enjeux socio-politiques***

Les enjeux sociopolitiques jouent également un rôle important dans la variété linguistique du français en Belgique. Le pays est divisé en trois régions linguistiques, la Flandre, la Wallonie et la région de Bruxelles-Capitale. Les questions linguistiques sont au cœur de la politique belge, avec des tensions entre les communautés linguistiques et des débats sur les droits linguistiques. Ces enjeux ont des répercussions sur l'enseignement, l'administration publique et les médias. Par exemple, en Wallonie, le français est la langue prédominante, tandis qu'en Flandre, c'est le néerlandais. À Bruxelles, la question linguistique est particulièrement complexe en raison de la diversité des langues parlées.

Les influences linguistiques : La Belgique est un pays multilingue, avec le néerlandais et l'allemand comme langues officielles aux côtés du français. En conséquence, il y a souvent des emprunts et des influences linguistiques provenant de ces autres langues dans le français belge. Ainsi, certains mots ou expressions peuvent être empruntés au néerlandais, ce qui crée un vocabulaire spécifique à la Belgique. Par exemple : les mots *bæstring* « hareng fumé », *brol* « désordre », *broubeler* « bredouiller », *bourgmestre* « maire », *couque* « biscuit », « pain d'épices

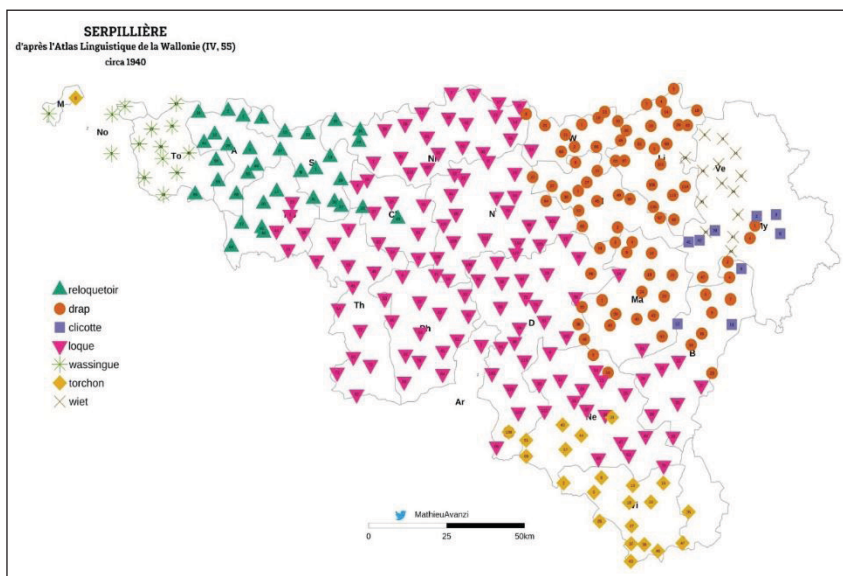
», crolle « copeau », « boucle de cheveux », kapstok « porte-manteau », k kebak « crêpe », krotje « petite amie », platekees «fromage blanc » ou les locutions calquées avoir des ruses avec quelqu’un (faire des ruses à quelqu’un) « avoir des ennuis avec qqn », faire de son nez «faire des embarras», ne pas savoir de chemin avec quelqu’un «ne pas savoir comment s’y prendre avec qqn», tenir le fou avec quelqu’un «se payer la tête de qqn», tirer son plan «se débrouiller». (Francard, 2015 : 14-97)

Les variations sociolectales : Comme dans de nombreux pays, le français en Belgique peut varier en fonction du contexte social. Par exemple, il peut y avoir des différences linguistiques entre les classes sociales, les générations et les groupes ethniques.

Les expressions idiomatiques et les tournures de phrase : La Belgique a développé ses propres expressions idiomatiques et tournures de phrase, ce qui peut parfois rendre la communication avec des locuteurs natifs de France légèrement différente. De cette façon, certaines expressions typiquement belges peuvent sembler étranges pour un locuteur français. Par exemple : *faire une baise* signifie faire la bise, *avoir un œuf à peler avec quelqu’un* signifie avoir un compte à régler avec quelqu’un, *ne pas avoir toutes ses frites dans le même sachet* signifie qu’il n’a pas toute sa tête ou qu’une personne est un peu à l’ouest, *on se dit quoi!* signifie qu’il est prévu d’en reparler ou de se tenir au courant de quelque chose, *c’est vraiment un baraki de kermesse*, le “baraki” est l’équivalent du “beauf” en France, c’est-à-dire une personne un peu prétentieuse et vulgaire, pas très cultivée.

Les mots spécifiques à la Belgique : Il existe également des mots spécifiques à la Belgique qui ne sont pas utilisés en France. Par exemple, “un kot” désigne une chambre d’étudiant en Belgique, tandis qu’en France, on dirait plutôt “une chambre d’étudiant” ou “une résidence universitaire”. (Francard, 2021 : 37) Dénominations

« de la serpillière » dans les dialectes galloromans de Wallonie (données recueillies dans les années 1940  dit es dans l’Atlas Linguistique de la Wallonie) d’après Mathieu Avanzi. A présent tout le monde dit « le torchon » en Belgique. Par contre « la loque » reste toujours beaucoup plus employée que « le torchon » dans la région de Wallonie picarde.



Pour certains belges «la loque » et « le torchon » sont deux choses distinctes. Le torchon nettoyant le sol et la loque permettant de faire les poussières ou d’enlever les miettes d’une table lisse (loque, lavette).

Le code-switching : En Belgique, il est courant de passer d’une langue à une autre dans la même conversation, en particulier dans les régions frontalières avec les Pays-Bas ou l’Allemagne. Ce phénomène, appelé “code-switching”, peut entraîner des variations dans le discours.

Les variétés belges du français s’inscrivent dans un français d’Europe mais en raison de l’indépendance politique il y a des structures politiques et culturelles qui donnent une plus grande

résistance par rapport aux variétés régionales du français d'Europe. Avec trois nuances : d'abord il y a une convergence avec le français standard en raison des films et médias (j'ai écouté un youtubeur d'ailleurs aujourd'hui à part qq éléments j'aurais pas su qu'il était belge), la mise en avant de quelques belgicisms par fierté (qu'on retrouve dans d'autres régions, c'est le principe de la fierté autour du mot chocolatine alors que les accents de Bordeaux et de Toulouse se perdent) et enfin une disparition des variétés locales de Belgique au profit d'un belge commun.

La politique linguistique : La Belgique est un pays où la politique linguistique joue un rôle important en raison de ses communautés linguistiques distinctes. Cela se traduit parfois par des débats politiques et des questions liées à l'usage des langues en Belgique.

En résumé, le français en Belgique présente des particularités sociolinguistiques dues à son contexte multilingue, ses accents régionaux, ses influences linguistiques et sa propre évolution culturelle. Cela en fait une variété intéressante et unique de la langue française.

### Conclusion

Le français en Belgique est un exemple fascinant de l'interaction entre la langue et la culture, influencé par des facteurs historiques, géographiques et sociopolitiques. Les variations régionales, les influences historiques et les enjeux socio-politiques façonnent la variété linguistique du français belge, en faisant une réalité linguistique riche et complexe.

Comprendre ces particularités est essentiel pour appréhender la diversité culturelle et linguistique de la Belgique et pour promouvoir la compréhension interculturelle dans ce pays multilingue.

Cet article a examiné les particularités du français en Belgique du point de vue sociolinguistique, mettant en évidence les influences régionales, historiques et socio-politiques qui contribuent à sa diversité. Il est important de noter que le français en Belgique est un sujet complexe et en constante évolution, et que cette analyse ne couvre qu'une partie des nombreuses facettes de cette variété linguistique.

### Références bibliographiques :

FRANCARD, Michel (en collaboration avec GERON, Genéviève, WILMET Régine et WIRTH Aude), (2015), *Dictionnaire des belgicisms*, Bruxelles : De Boeck.

FRANCARD, Michel et GERON, Geneviève (2021), *Dictionnaire des belgicisms 3-ème édition*, Louvain-la-Neuve : De Boeck duculot supérieur.

KLINKENBERG, Jean-Marie (2006), « Langue et identité ». In : COURTOIS Luc (dir.), *Les identités régionales et le facteur régional dans l'histoire*, actes du colloque tenu à l'Université catholique de Louvain.

MOREAU, Marie Louise, BRICHARD, Huguette, DUPAL, Claude (1999), « Aimeriez-vous avoir un fils qui parle comme ça ? La norme des francophones belges, La Belgique et la norme, Analyse d'un complexe linguistique ». In : *Français et société*, Louvain-la-Neuve, no 9, p. 27-36.

<https://crossworks.holycross.edu/pf/vol65/iss1/12/>

[https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A253131/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A253131/datastream/PDF_01/view)

<https://alw.uliege.be>



# L'ÉVALUATION POSITIVE EN TANT QUE STRATÉGIE MOTIVATIONNELLE

CZU: 373.091.26:811.133.1`243

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10640219>

**Mirela Socol (Pisaltu)**

Université „Ovidius”, Constanța, Roumanie

**ORCID 0000-0003-2954-0820**

*This article is part of our intention to explain the action of the teacher, his discourse and his techniques through which he initiates and maintains the didactic relationship in the classroom. Through the analysis of a corpus that contains courses by nine teachers considered role models by their peers, we will present the evaluative strategies used in the classroom to create and maintain learners' motivation, with examples from the corpus.*

*After a detailed analysis of the recorded lessons, we can conclude that all the teachers studied pay special attention to the positive side of the assessment, taking care to keep it natural, to maintain an atmosphere of collaboration, to encourage any progress in learning.*

*Mots-clés : évaluation positive, encouragement, motivation, réussite.*

*Keywords : positive evaluation, encouragement, motivation, success.*

## 1. Introduction

En contexte scolaire, l'évaluation accomplit des fonctions diverses, selon ses rapports avec l'espace didactique de la classe, le côté administratif et institutionnel ou le milieu social, mais nous allons prendre en discussion ici seulement sa fonction pédagogique.

Le but de l'évaluation n'est pas celui de mettre en évidence telle ou telle faiblesse ou incapacité de l'élève, mais d'améliorer les stratégies d'enseignement-apprentissage. Pour l'enseignant, l'évaluation est le processus qui accompagne les différentes phases de l'apprentissage et par lequel on obtient des informations utiles qui conduisent à l'émission des jugements et des décisions pertinentes concernant l'amélioration des stratégies d'enseignement-apprentissage afin d'obtenir le progrès de l'apprenant. Pour l'apprenant, elle est un moyen efficace, une "boussole" qui le dirige et règle ses comportements et ses attitudes pour l'aider à développer et à consolider les compétences visées.

L'école actuelle a connu une réforme au niveau des pratiques évaluatives. L'évaluation est devenue plus personnalisée et plus différenciée : maintenant elle tient compte de plus en plus des particularités et du potentiel des sujets évalués.

Dans notre thèse doctorale, intitulée "Le discours de l'enseignant en classe – constantes et principes d'analyse", nous travaillons sur la définition actuelle du professeur de langues étrangères dans le contexte roumain, en observant toute l'action professorale pendant la classe de français, c'est-à-dire l'ensemble des actions verbales et non-verbales entreprises par le professeur afin de communiquer des connaissances, de former des compétences langagières.

À travers l'analyse d'un corpus de discours des enseignants recueillis en classe de FLE dans la ville de Constanta (des enregistrements audio), nous allons identifier et examiner les constantes qui définissent le portrait de l'enseignant-modèle dans ce contexte bien précis. Ainsi, parmi les comportements constants de l'enseignant dans ses relations avec la classe, nous avons pu observer et analyser ses pratiques évaluatives, auxquelles nous allons faire référence dans cet article.

## 2. Quelques définitions de l'évaluation

La littérature sur l'évaluation offre plusieurs définitions dont nous allons reprendre quelques-unes.

Au sens étymologique, l'évaluation est associée à la notion de *valeur*. Le dictionnaire *Le Petit Larousse* (1992 : 715) définit l'action d'*évaluer* comme "porter un jugement de valeur, de prix de" quelque chose.

En prenant en discussion l'enseignement et sa dimension sociale, Barbier (1985 : 33-34) considère que l'évaluation est un "acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur".

Dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994 : 415), l'évaluation pédagogique est définie comme une action managériale propre aux systèmes socio-humaines, qui sollicite le rapportement des résultats obtenus dans une activité à un ensemble de critères spécifiques au domaine respectif, afin d'en prendre les meilleures décisions.

Au fur et à mesure que l'horizon de l'évaluation s'élargit, elle reçoit différentes fonctions qui doivent donner aux élèves toutes les chances de montrer leurs capacités afin de progresser dans l'apprentissage.

La définition de J.-M. De Ketele met en évidence les caractéristiques et les critères de l'évaluation telles la pertinence, la validité et la fiabilité des informations recueillies à travers la démarche évaluative :

"L'évaluation est le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision". (2006 : 31)

L'analyse des points de vue de tous ces auteurs nous permet de retenir que l'évaluation des apprentissages est une démarche pédagogique qui permet l'élaboration d'un jugement sur les connaissances et les compétences acquises par l'élève en vue de prendre des décisions. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes pour que les décisions pédagogiques soient adéquates, cohérentes et efficaces.

## 3. Évaluer en termes positifs

Parmi les formes de rétroaction immédiate qui s'avèrent très efficaces dans le renforcement de la motivation de continuer, c'est l'emploi des formulations affectives : des appréciations concernant l'effort des apprenants, des encouragements, des confirmations de leurs résultats. Les recherches en éducation montrent que les attitudes et les pratiques évaluatives des enseignants ont une influence significative sur la motivation des élèves et que parfois ce qui compte vraiment pour ceux-ci c'est leur perception sur les pratiques évaluatives en général, en dépit de la forme et des objectifs de l'évaluation. Les didacticiens envisagent beaucoup de stratégies pour créer et maintenir la motivation, mais nous allons nous limiter à l'évaluation positive, qui fera l'objet de notre analyse sur le corpus.

Il n'existe pas de définition unique pour l'évaluation positive, mais l'idée centrale c'est que ce genre d'évaluation met au premier plan le bien de la personne évaluée. Cette pédagogie de la valorisation, de l'encouragement recommande aux enseignants d'observer attentivement les progrès de leurs apprenants, de regarder d'abord les réussites, les succès au lieu d'insister sur le manque, sur le défaut.

La principale mission de l'enseignant est que tous ses apprenants soient en réussite, par rapport à eux-mêmes. Pendant chaque séquence d'apprentissage, les élèves sortent de leur zone

de confort, parce qu'il s'agit de quelque chose de nouveau. Donc, il est fort possible qu'ils se trompent, qu'ils ne réussissent pas dès le premier essai. Mais l'enseignant est là, juste à côté, pour les soutenir, pour les encourager à essayer, à recommencer, même à se tromper.

Dans son ouvrage intitulé "Enseigner avec l'évaluation positive", D. Adad (2019) parle des avantages de l'évaluation positive dans l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage. Nous allons reproduire son tableau (ibidem : 17 - 18) qui met en évidence les principales différences entre les pratiques traditionnelles et celles qui adoptent une évaluation positive :

<b>Pratiques traditionnelles</b>	<b>Pratiques au service de l'évaluation positive</b>
Faire des contrôles en fin de séquence ou en fin de période.	Observer et écouter tout au long de la séquence.
Remplir les livrets avant de les donner aux familles.	Remplir le document qui recueille les progrès des élèves au fur et à mesure des observations avec les élèves.
Compléter le LSU <sup>1</sup> avec les notions travaillées durant la période.	Compléter le LSU selon le niveau d'acquisition de chaque item générique en fonction du document qui recueille les progrès des élèves.
Enseigner en collectif, donner des exercices individuels, répéter une bonne quinzaine de fois la consigne, corriger en collectif.	Enseigner en collectif, proposer des plans de travail ou des brevets de réussite, laisser un temps de manipulation libre, donner la consigne et faire un retour réflexif sur le travail fait, à la demande.
Rester avec un même groupe d'élèves pendant le temps de travail individuel, ramasser le travail sur feuille, corriger ce travail après la classe.	Passer de groupe en groupe, d'élève à élève, faire un retour réflexif sur le travail fait, à la demande.
Proposer une remédiation.	Différencier les tâches selon des critères de réussite.
Donner le même travail à tout le monde au même moment avant un nouvel apprentissage.	Donner un travail de plus en plus complexe en fonction du rythme de chacun et revenir régulièrement sur la même tâche pour permettre l'entraînement et le réinvestissement.
Guider de plus en plus précisément le travail pour éviter les erreurs.	Encourager les essais et laisser les élèves en situation problème face à des tâches complexes.
Remplir des documents à destination des parents et des collègues.	Concevoir des outils à destination des élèves.
Remplir ces mêmes documents après la classe, seul derrière son bureau.	Compléter ces outils pour l'élève, avec l'élève, par l'élève, en classe.
Garder la main.	Encourager l'autonomie.

**Tableau 1. Différences entre pratiques traditionnelles et pratiques de l'évaluation positive.**

S'il veut qualifier son évaluation comme *positive* et formative, l'enseignant doit respecter certaines conditions :

<sup>1</sup> Livret scolaire unique.

- adopter une attitude bienveillante et rassurante ;
- proposer des activités différenciées, qui respectent les particularités individuelles des apprenants, donner à chacun le temps nécessaire pour réussir ;
- ne pas exiger le même niveau d'expertise, mais de progresser par rapport à son niveau antérieur;
- offrir aux apprenants des feedbacks verbaux réguliers, pour leur faire prendre conscience de leurs erreurs et de la nécessité de les corriger ;
- impliquer l'apprenant dans son apprentissage et dans son évaluation afin de le responsabiliser (encourager un retour réflexif sur ses productions, construire avec lui des critères de réussite) ;
- mettre en valeur les réussites de chaque apprenant, au lieu d'insister sur les manques, afin de le rendre fier de ses progrès ;
- stimuler l'apprenant de continuer à apprendre, lui donner confiance en soi ;
- valoriser les efforts de l'apprenant, encourager tout progrès, à chaque étape ;
- se focaliser plutôt sur le cheminement que sur l'accomplissement de la tâche ;
- ne pas sanctionner les erreurs ;
- remplir un *brevet de réussite* (qui diffère d'un brevet des résultats).

Les recherches effectuées jusqu'à maintenant montrent que la pratique de l'évaluation positive influence l'engagement, le maintien de la motivation chez les apprenants. En plus, elle développe l'autonomie, la confiance en soi, le sentiment de compétence, en ouvrant à chaque apprenant la possibilité de progresser selon ses capacités et son rythme.

#### 4. Évaluation positive – élément commun chez les neuf enseignants du corpus

En partageant le point de vue de D. Adad sur ce sujet (présenté dans la partie théorique du chapitre), nous avons voulu découvrir, à travers l'observation et l'analyse des séquences de rétroaction identifiées dans les cours transcrits, lesquelles de ses "pratiques au service de l'évaluation positive" (ibidem : 18) sont présentes chez les neuf enseignants qui font l'objet de notre étude. Tout d'abord, nous avons repéré les pratiques mentionnées dans le **Tableau 1** et nous avons constaté que la majorité sont communes chez les neuf enseignants :

a) "Observer et écouter tout au long de la séquence"

*Exemple 1 :*

*P : Cristiana, regarde-moi ! Tu veux lire ? Vrei să citești ?*

*A : Non.*

*P : Non ? Tu as une question, oui ?*

*A : Mois de décembre ?*

*P : Ce inseamnă "mois de décembre" ? "Au mois de décembre" inseamnă "in luna decembrie", da ? Au mois de décembre. (CDA 9)*

b) "Enseigner en collectif, proposer des plans de travail [...], laisser un temps de manipulation libre, donner la consigne et faire un retour réflexif sur le travail fait, à la demande "

*Exemple 2 :*

*P : Je vous laisse une minute pour traduire cette phrase en langage standard. Travaillez par deux. Vous et vous, vous et vous (elle organise les groupes).*

*A : În franceză sau în română ?*

*P : En français, mais vous pouvez commencer par le roumain. Très simple, qu'est-ce qu'il veut ? De façon très simple.*

*A : "Esquisse" ... ?*

*P : Esquisser ? – a schița. Nu trebuie să traduceți exact toate cuvintele.*

*Travail en groupes. (PGM 10)*

c) ”Passer de groupe en groupe, d’élève à élève, faire un retour réflexif sur le travail fait, à la demande”

*Exemple 3 :*

*P : Je reprends : la classe passée nous avons lu la leçon ”C’est de famille”, on a traduit le texte et maintenant on est sur la compréhension écrite et, par groupes, vous allez me donner, dans... De combien de temps vous avez besoin ? Cinq minutes ?*

*A : Oui.*

*P : Cinq minutes. Vous vous exprimez sur le texte. D’accord.*

*Travail individuel. Le professeur offre des indications supplémentaires, mais individuellement.*

*P : Si au niveau du vocabulaire vous avez des problèmes, vous me le dites. Il n’est pas nécessaire que vous écriviez tout, oui ? Vous avez les livres, essayez de vous mettre d’accord – qui parle de quoi, oui ? – dans le groupe.*

*A : Cum să zicem că e mereu loc de mai bine ? Il y a toujours lieu de meilleur ?*

*P : Non, non ! On peut toujours mieux, on peut avoir toujours du mieux [...].*

*A : Raluca, vous êtes prêts ? [...]*

*P : Voyons ! Allez, qui veut commencer ? Allez, n’ayez pas peur ! Oui, s’il te plaît, Bianca ! Un moment ! Écoutez vos collègues, même si vous n’avez pas fini ! Allez, les filles ! Même si vous n’avez pas encore fini, on écoute vos collègues et ensuite chacun, chaque groupe exprime son opinion. Allez! (GLD 9)*

d) ”Différencier les tâches selon des critères de réussite”

*Exemple 4 :*

*P : J’ai corrigé les rédactions pour ceux qui se préparent pour le DELF. Mihai, c’est très bien, j’ai beaucoup aimé ! Maria, j’ai beaucoup aimé cette partie. C’est très, très bien cette partie ! Attention! Vous devez écrire au début, pour avoir un e-mail, DE.... À... et puis leurs e-mails. Pour vous, c’est bien, mais c’est trop long. Vous avez... vous êtes trop ancrés dans les détails sur le résumé du livre. (PGM 9)*

e) ”Donner un travail de plus en plus complexe en fonction du rythme de chacun et revenir régulièrement sur la même tâche pour permettre l’entraînement et le réinvestissement”

*Exemple 5 :*

*A : Pour moi, la plus belle saison, c’est...*

*P : Oui ?*

*A : C’est l’été parce que...*

*P : Nu e parce QUI, e parce QUE.*

*A : Parce que...*

*P : Minunat ! Vezi că poți sa spui ?*

*A : Il fait très...*

*P : Très... très... Ce vrea să spună ? Hai, o ajutăm ! Ighes, ajută-ți colega !*

*A : Il fait très chaud.*

*P : Il fait très chaud. (CDA 9)*

f) ”Encourager les essais et laisser les élèves en situation-problème face à des tâches complexes”

*Exemple 6 :*

*A : Malgré les recherches progressent...*

*P : On peut reprendre, parce que si tu mets progresse, tu as une proposition, il nous faut un groupe nominal. Est-ce que tu veux essayer en roumain ?*

*A : În ciuda progresului cercetării...*

*P : Oui, În ciuda progresului cercetării...*

*A : Malgré le progrès de la recherche, il y a beaucoup de pauvreté.*

*P : Oui, Malgré le progrès de la recherche. Bon ! (PGM 9)*

g) "Concevoir des outils à destination des élèves"

*Exemple 7 :*

*P : Vous avez 3 phrases dans les enveloppes. Il ne faut pas les mélanger, non ? Allez-y ! Tu peux avoir ta phrase, et toi une phrase, toi – une phrase. Ouvrez-les ! Essayez de refaire la publicité. (PGM 9)*

h) "Compléter ces outils pour l'élève, avec l'élève, par l'élève, en classe"

*Exemple 8 :*

*P : Je vous provoque à un court exercice. Ștefan, va avec Andreea, tu vas travailler avec elle pour deux minutes. Attention ! Chaque groupe de deux personnes va recevoir ces fiches [...].*

*Travail en groupes.*

*P : [...] Ok, vous changez avec eux, vous avec eux... Corectăm cu verde sau cu roșu. A schimbat toată lumea ? Corectăm împreună. Atenție, vă rog ! A luat toată lumea fișa unei alte grupe ? Allez-y ! Sunt aici ! Les cheveux – părul. La bouche – gura. Vérifiez ! (HAV 10)*

i) "Encourager l'autonomie"

*Exemple 9 :*

*P : Alors, je vous dicte la phrase, je vous prie d'écrire sans regarder ce que Dragos écrit au tableau et à la fin on corrige ensemble. (BCJ 9)*

Nous avons identifié, chez les neuf enseignants, presque toutes les pratiques de la grille de D. Adad, avec deux exceptions : "Remplir le document qui recueille les progrès des élèves au fur et à mesure des observations avec les élèves" et " Compléter le LSU selon le niveau d'acquisition de chaque item générique en fonction du document qui recueille les progrès des élèves". Mais l'absence totale des deux pratiques dans notre corpus ne signifie pas que les neuf enseignants ne les utilisent pas du tout, mais la nature de la constitution du corpus - l'enregistrement audio des cours – ne nous a pas permis de suivre cet aspect qui concerne le remplissage des documents.

Après une analyse approfondie des 18 cours, nous avons pu conclure que l'évaluation positive est toujours présente, sous plusieurs formes, surtout de manière explicite. Par conséquent, nous avons considéré significatif d'inventorier tous les mots et les expressions qui renforcent le côté positif de l'évaluation :

- des confirmations (*oui, ok, da, bien sûr, sigur, d'accord, voilà, c'est ça, așa, ça va, c'est vrai*), des appréciations (*bien, très bien, c'est bien, bine, foarte bine, bon, bun, parfait, c'est parfait, perfect, excellent, c'est très bien travaillé, etc.*) ;

- des félicitations (*bravo, félicitations, avem două fete care au obținut nota 10, să le aplaudăm, și pe băieți să-i aplaudăm*) ;

- des encouragements (*v-ați descurcat foarte bine, maintenant c'est mieux, îmi plac copiii curajoși, mai, dar ce de-a lucruri știți voi etc.*).

Certaines appréciations sont adressées individuellement, d'autres – à toute la classe, mais ensemble, elles contribuent à la construction d'une atmosphère calme, bienveillante, rassurante pendant le cours. Cela se voit dans le plaisir des enfants de participer au cours : dans les 900

minutes d'enregistrement, il n'y a pas de temps de silence, sauf les cas où tout le monde doit réaliser une tâche individuelle, par écrit.

Nous allons illustrer la présence de l'évaluation positive à travers des expressions valorisantes et motivationnelles dans quelques exemples extraits du corpus :

*Exemple 10 :*

*P : D'où vient le premier accent ?*

*A : De l'infinitif.*

*P : De l'infinitif, de la racine, **très bien** ! (BCJ 9)*

Dans ce cas, on a une hétéro-répétition, une auto-reformulation, suivies de l'appréciation "très bien".

*Exemple 11 :*

*A : Les fruits : l'orange et la pomme.*

*P : L'orange et la pomme. **D'accord**. (CDA 10)*

L'exemple 11 contient une hétéro-répétition suivie de l'appréciation "d'accord".

*Exemple 12 :*

*A : Pour que tu t'en serves.*

*P : **Bon**, pour que tu t'en serves. (FHO 9)*

Cette fois-ci, l'enseignant fait une appréciation ("Bon") et il continue par une hétéro-répétition.

*Exemple 13 :*

*A : La source de la douleur peut être dans les os.*

*P : **Ok. Très bien ! Très, très bien !** (GBF 9)*

Par ces expressions répétitives (*Très bien ! Très, très bien !*), l'enseignant veut exprimer une appréciation très forte.

*Exemple 14 :*

*A : Nu știi cum să citeșc... Au milieu de...*

*P : **Foarte bine ! Nu știi cum să citești, dar l-ai citit perfect**. (CDA 9)*

Dans cet exemple, l'enseignant utilise même deux constructions pour montrer son appréciation ("Foarte bine !", "perfect"), entre lesquelles il insère un encouragement. Son appel à l'alternance codique et l'encouragement montrent qu'il s'adresse à un apprenant qui ne maîtrise pas assez bien le français et qui doit comprendre clairement le message valorisant.

Nous avons inventorié les expressions qui expriment de façon explicite l'évaluation positive, redondantes chez les neuf enseignants : soit un mot (*oui, bravo, super*), soit une construction adverbiale (*bien sûr, très bien*) ou bien une phrase (*vous avez bien travaillé, tu as une réponse extraordinaire*). Leur présence contribue à la valorisation des élèves, au renforcement de leur motivation de continuer à apprendre.

Expressions en termes positifs	Fréquence
<i>Oui, ok, da</i>	354 fois
<i>Bien, très bien, c'est bien, bine, foarte bine</i>	312 fois
<i>Bon, bun</i>	102 fois
<i>D'accord</i>	94 fois
<i>Bravo</i>	48 fois
<i>Voilà</i>	46 fois

<i>Oui, c'est ça, așa, ça va</i>	29 fois
<i>Bien sûr, sigur</i>	14 fois
<i>C'est vrai</i>	7 fois
<i>C'est correct</i>	4 fois
<i>Total</i>	1010

**Tableau 2. Expressions en termes positifs et fréquence.**

Le tableau ci-dessus montre l'emploi de 1010 expressions en 900 minutes de cours, c'est-à-dire une moyenne de 112 appréciations par enseignant. Donc, en 100 minutes de cours on entend, de la part de l'enseignant, 112 appréciations, ce qui signifie que chaque enseignant fait au moins une appréciation positive par minute.

Ensuite, nous avons voulu voir quelle est la distribution de ces expressions positives déjà repérées dans le discours de chaque enseignant et si on peut établir une liaison entre le nombre d'emploi et le niveau des apprenants ou leur âge.

Les valeurs trouvées nous montrent une différence assez grande entre le nombre d'emplois entre CDA (199) et NFS (45). Cette différence n'a aucune liaison avec le niveau ou l'âge des apprenants (par exemple, GLD enseigne au lycée, niveau B<sub>1</sub>, mais elle se situe sur la deuxième place, avec 143 emplois, mais HAV, qui enseigne au collège, niveau A<sub>1</sub> – A<sub>2</sub>, n'utilise ce genre d'expressions que 60 fois). Nous ne pouvons que supposer l'existence d'une liaison avec leur formation didactique, leur style d'enseignement ou leur profil psychologique (plus ou moins extroverti, optimiste et empathique).

Le tableau qui suit présente d'autres appréciations positives rencontrées dans le corpus, mais avec une fréquence assez réduite.

<b>Expressions en termes positifs</b>	<b>Fréquence</b>
<i>Parfait, c'est parfait, perfect</i>	8 fois
<i>C'est très bien travaillé, vous avez bien travaillé, j'ai beaucoup aimé [ton travail], ai făcut foarte bine, bine lucrat, v-ați descurcat foarte bine</i>	7 fois
<i>Minunat</i>	6 fois
<i>Tu as une réponse extraordinaire, bonne question, c'est une très bonne question / recommandation</i>	6 fois
<i>Je pense que ta variante est la meilleure, il a bien donné la définition, maintenant c'est mieux</i>	3 fois
<i>Très complexe, très compliqué, vous avez donné des réponses complexes et longues</i>	3 fois
<i>Félicitations, avem două fete care au obținut nota 10, să le aplaudăm, și pe băieți să-i aplaudăm</i>	3 fois
<i>Mai, dar ce de lucruri știți voi, Doamne, spuneți o grămadă de chestii [în franceză]</i>	2 fois
<i>Excellent, vous avez travaillé d'une façon excellente</i>	2 fois
<i>Super</i>	1 fois



<i>Éblouissant</i>	1 fois
<i>Îmi plac copiii curajoși</i>	1 fois
<i>Bingo</i>	1 fois
<i>Exact</i>	1 fois
<i>Tu es étonnante !</i>	1 fois

**Tableau 3. Expressions en termes positifs et fréquence réduite.**

### 5. Conclusions

À travers une diversité de stratégies d'évaluation, tous les neuf enseignants pris en discussion accordent une attention à part au côté positif de l'évaluation, ayant le souci de garder le naturel, maintenir une atmosphère de collaboration, encourager tout progrès pour la réussite scolaire dans l'apprentissage.

Dans le discours professoral des neuf enseignants, enregistré au long de 18 cours (900 minutes), il y a un grand nombre d'appréciations concernant la qualité des réponses des apprenants. Parfois ces expressions de l'évaluation positive sont faites en alternance codique (soit directement en roumain, soit premièrement en français et, puis, traduites en roumain), surtout chez les apprenants débutants, qui ne maîtrisent pas encore la langue étrangère.

Grâce aux encouragements, au soutien et à l'attitude bienveillante des enseignants, tous les élèves deviennent motivés, ils ont envie de participer aux activités et d'essayer de nouveaux défis.

### Références bibliographiques :

- ADAD, Danièle (2019), *L'évaluation positive*, Paris : Retz.
- BARBIER, Jean-Marie (1985), *L'évaluation en formation*, Paris : PUF.
- CICUREL, Francine, «La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe». In : *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16-2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/801> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.801>
- DE KETELE, Jean-Marie. «La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs». In : *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1). 2006, p. 99-118.
- Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994), Paris : Retz.
- Le Petit Larousse. Dictionnaire encyclopédique* (1992), Paris : Larousse.

# CHESTIONARUL CA METODĂ DE CERCETARE ÎN LINGVISTICĂ

CZU: 303.62:81

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10640278>

Viorica Lifari

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

ORCID 0000-0001-5274-1968

*The Method of Questionnaire or Interviews is one of the most-used qualitative research data collection methods (Croker, 2009), and can be defined as interaction for the specific purpose of gathering information. The method allows the researcher to gather information concerning participants' views, attitudes, feelings, experiences, which is otherwise unavailable by direct observation (Pitura, 2023), and to access the language they use. In this respect, the qualitative research e-questionnaire allows researchers to achieve the same data collection goals (Apud: Krug, Sell, 2013), by having the respondents complete the questionnaire on their own. This study aims at analyzing the mentioned above method in terms of its application in the study of emotion concepts cross-culturally. Also, we come with a sample questionnaire.*

**Key-words:** concept, interview, linguistics, method, questionnaire.

**Cuvinte-cheie:** concept, interviu, lingvistică, metodă, chestionar.

Profesorul emerit I. A. Sternin susține că metodele de cercetare se disting după scopul utilizării lor, acestea fiind metodele sistemice, cele de observare lingvistică și metodele antropometrice. Cele din urmă presupun acumularea cunoștințelor despre limbă și soluționarea problemelor lingvistice cu ajutorul răspunsurilor oferite de vorbitorii nativi ai limbii în cercetare. Metoda antropometrică, după I.A Sternin, cuprinde 2 tipuri sau forme: chestionarul și interviul lingvistic și experimentul. În ambele cazuri rezultatele chestionării sau răspunsurile respondenților sunt supuse analizei statistice în baza căreia se fac concluzii despre tendințe dominante și despre nucleul și periferia fenomenului studiat. (Sternin, 2008 : 24-25)

Lingvistica aplicată folosește metoda chestionarului în format pe hârtie sau cel online de cel puțin 10 ani. Chestionarele în format printat se aplică pe larg în cercetarea experimentală, studiu de caz, și în cercetare etnografică. Chestionarele în acest format garantează o rată mai mare de răspunsuri, dar nu în mod necesar și o calitate corespunzătoare a răspunsurilor.

Chestionarul este un instrument popular de colectare a datelor utilizat în cercetarea empirică, în lingvistica aplicată. Chiar dacă literatura metodologică care explică modul de aplicare a chestionarului, inclusiv și a celui digital explică relativ de bine ce este o cercetare cantitativă în lingvistica aplicată, metodologia care se referă la cercetarea calitativă în același domeniu este foarte des criticată. Opiniile cercetătorilor diferă în privința valorificării și acceptării chestionarului ce conține întrebări de tip deschis. (Pitura, 2023 : 2)

În contextul cercetării calitative astfel de descriptori ca itemii de tipul „open-ended” au fost cel mai des incluși în chestionar pentru colectarea datelor. Aici nu se insistă asupra obținerii unor răspunsuri determinate de la respondenți, dar se așteaptă răspunsuri oferite de participanți în care aceștia își exprimă gândurile în mod liber și le formulează cu cuvinte simple înscriindu-le în spațiile preconizate într-un timp stabilit. Mai mult, pe lângă întrebările de tip deschis chestionarul include și itemi de corespondență care au o funcție suplimentară în procesul de colectare a datelor. Acest tip de chestionare se consideră potrivite pentru colectarea datelor în cadrul diverselor abordări a cercetării calitative inclusiv și a studiilor de caz, celor etnografice,

fenomenologice ș.a., și pot fi îmbinate cu alte tipuri de cercetări precum observația, interviul, agendele și analiza discursului. (*Ibidem*)

Cercetătorii din domeniul lingvisticii aplicate și cel al psihologiei au început să folosească platforma Mechanical Turk ca să obțină acces imediat online la orice date la care au acces un număr mare de participanți (<https://www.mturk.com/>). Fiind plasate online chestionarele se monitorizează fără ajutorul cercetătorului și țin cont de numărul de participanți până în momentul când se acumulează volumul suficient de informații și ulterior cercetătorul poate face o concluzie. (Dewaele, 2018)

O problemă a chestionarelor fie ele online sau în format printat, este favorizarea autoselecției. O altă problemă este cea de a menține un echilibru al vârstei, sexului, și studiilor respondenților. Totuși existența internetului și posibilitatea de a face doar clic pe itemul corespunzător pentru a răspunde la întrebări este un confort care e preferat de respondenți în ziua de azi. (*Ibidem*)

În lingvistică chestionarele și interviurile sunt metode științifice folosite în studii de sociolingvistică. Astfel factorii sociali precum sexul, vârsta sau ocupația trebuie luate în considerare înainte de a începe chestionarea. În timpul colectării datelor e important să creăm condiții care se pretează cerințelor specifice ale studiului lingvistic. După obținerea datelor este important să se facă o analiză minuțioasă a cifrelor pentru a ajunge la concluzii pertinente. (Krug, Sell, 2013)

Printre metodele de colectare a materialului, William Labov, fondatorul sociolingvisticii enumeră observația directă staționară, interviurile scurte anonime, observația selectivă nesistematizată, precum și studierea particularităților vorbirii prin diverse canale ale mass-media. În afară de acestea, ca sursă de material sociolingvistic pot fi testele de lectură și testele de autoapreciere ș.a. (*Apud* : Istrati, 2008: 109)

Observația directă a situației lingvistice în comunitatea sau grupul ales poate fi întregită prin observația indirectă. O metodă a acesteia este *ancheta sociolingvistică* ce constă în formularea unei liste de întrebări, care să asigure o cercetare complexă, numită *chestionar* și răspândită la cât mai multe persoane ale grupului examinat. (Istrati, 2008 : 109)

Conform datelor UNESCO, metoda anchetării este utilizată în nouă din zece cercetări sociologice concrete. (Shveitzer, 1977) Un aport considerabil în dezvoltarea metodei anchetei sociolingvistice a fost adus de cercetătorii catalani. Primul studiu de acest fel l-a efectuat Badia I. Margarit în 1969, care a trimis chestionarul la 20 000 de locuitori ai Barcelonei, dintre care au răspuns 3 200. Deși alți sociolingviști au pus la îndoială rezultatele anchetării (deoarece au răspuns la chestionar doar cei interesați, deci un grup de oameni cu o compoziție omogenă), cercetarea dată a jucat un rol hotărâtor în ulterioara dezvoltare a metodei în discuție. (Istrati, 2008 : 109)

Metoda chestionarului a fost pusă în aplicare și pentru alcătuirea Dicționarului limbii române. Interesul pentru teaurizarea limbii populare fusese explicit manifestat în cadrul *Academiei Române* de către B. P. Hașdeu, atunci când i-a fost încredințată realizarea Dicționarului limbii române, după ce proiectul finalizat de Laurian și Massim fusese calificat drept un eșec. Astfel, B. P. Hașdeu lansează Programa pentru adunarea datelor privitoare la limba română, un chestionar cuprinzând 206 întrebări, în vederea colectării de date lingvistice din palierul culturii tradiționale pentru *Etymologicum Magnum Romaniae*. (Berindei, 2020 : 173)

Dicționarul său își propunea inventarierea patrimoniul lingvistic în complexitatea și devenirea sa, fiind „pentru un popor o enciclopedie a traiului său întreg, trecut și prezent”. De aceea, Hașdeu, care mai apelase la metoda anchetelor indirecte pentru colectarea de informații privind obiceiurile juridice, lansează un chestionar lingvistic și mitologic, menit să obțină surse

pentru „graiul actual al poporului, cu divergențele sale dialectale”, consultând intelectualii satelor românești. Răspunsurile primite s-au constituit într-un material vast și util, rămânând proverbială observația lui Hașdeu că niciunul dintre ele nu poate fi considerat lipsit de folos. (*Ibidem*)

Chestionarul lui Hașdeu a fost însoțit de o listă scurtă de indicații: „Grăbindu-mă acum, cu o oră înainte, a da la lumină Chestionarul [...] îmi permit a atrage atențiunea corespondenților mei asupra următoarelor puncturi:

1. A nu răspunde la toate chestiunile, ci numai la acelea în privința cărora corespondentul e în deplină cunoștință de cauză;

2. A arăta totdeauna cu precizie localitatea în care se întrebuițează cuvântul;

3. A însoți fiecare vorbă cu câteva fraze în care ea figurează, pentru a se putea înțelege mai bine sensul cuvântului sau deosebitele lui sensuri în gura poporului;

4. A transcrie vorbele și frazele cât se poate mai fonetic, adică întocmai așa cum le rostește poporul;

5. Răspunsurile să se adreseze: D-lui B. P. Hașdeu la București”. (Berindei, 2020 : 177-178)

În momentul fondării *Muzeului Limbii Române* ca prim institut de cercetare din cadrul nou-înființatei universități clujene românești, creat pe lângă Facultatea de Litere și Filosofie, colectarea datelor privind limba vorbită constituia o direcție importantă în cercetarea lingvistică europeană. Era momentul în care procesul de patrimonializare a limbii era în plină desfășurare în întreaga Europă, iar graiurile își câștigaseră demnitatea de a intra în arhivele lingvistice naționale și de a reprezenta obiect de interes științific. (*Ibidem* : 173)

Ancheta lingvistică prin chestionare condusă de Sextil Pușcariu la *Muzeul Limbii Române* din Cluj a valorificat, de asemenea, pe deplin observațiile ce-au putut fi făcute pe baza primei anchete lingvistice indirecte din spațiul cultural românesc, întreprinsă de B. P. Hașdeu. Spre deosebire de scurtele cerințe formulare de Hașdeu, Pușcariu își însoțește chestionarele de o scrisoare și o listă lungă de indicații pentru completarea răspunsurilor, dar trimite corespondenților și o Foaie personală, care trebuia completată și expediată împreună cu răspunsurile.

Avantextele ce însoțeau chestionarele Muzeului continuau cu Indicații pentru răspunsurile la chestionar, în care, pe cuprinsul a trei pagini, se ofereau indicații detaliate privind redactarea răspunsurilor. Acestea erau menite să confere siguranța că membrii corespondenți înțeleg cum trebuie să procedeze pentru a da răspunsuri cât mai utile. Primul lucru în legătură cu care erau atenționați corespondenții era acela că trebuia să completeze, conform cerințelor, *Foiaia personală*.

Atunci când cuvintele denumeau obiecte, respondenții au fost încurajați să le deseneze. În acest fel, s-au obținut multe schițe și desene, dintre care unele foarte reușite, constituindu-se în adevărate documente sub aspect etnografic, relevând aspecte de arhitectură rurală specifică sau redând diferite obiecte, uneori precizând denumirea locală a părților componente ale acestora. (*Ibidem* : 178)

Evident acest chestionar, având ca scop acumularea dialectismelor din toate regiunile țării, are specificul său, precum și alte chestionare care se referă la alte domenii lingvistice decât lexicografia.

Un alt exemplu ar fi chestionarul savanților Krug și Sell. Acest proiect studiază varietățile limbii engleze în întreaga lume prin colectarea datelor lingvistice de la studenții universitari și elevii de liceu pe Malta, Gibraltar, Puerto Rico și insulele Channel. Scopul acestui proiect este de a determina limba engleză vorbită pe aceste insule, limbă ca un continuum a variantelor britanice

și americane ale limbii engleze. Chestionarul propus constă din patru compartimente: fișa informațională, partea auditorială, partea lexicală și partea scrisă. Ca rezultat al experimentului 180 de respondenți de pe Malta au fost invitați să răspundă la întrebări. Respondenții urmau să decidă dacă propozițiile din chestionar sunt corecte pentru limba scrisă sau cea vorbită pe insulă. Astfel cercetătorii au încercat să stabilească dacă structura folosită în propozițiile din chestionar aparține registrului literar sau celui colocvial al variantei de engleză funcțională pe Malta. Ulterior autorii prezintă analiza și interpretarea datelor obținute. Acestea confirmă că structurile atipice pentru variantele britanică și americană ale limbii engleze folosite pe Malta constituie varianta englezei aplicată pe insulă. (Krug, Sell, 2013)

Chestionarul digital îndeplinit online la fel ca și alte instrumente de cercetare trebuie să fie plasate într-un context care permite luarea deciziilor metodologice mai ample. În domeniul interdisciplinar al lingvisticii aplicate terminologia și diferite moduri de alegere a metodologiei sunt în devenire. Astfel după Creswell (2009, 2012) perspectiva determinării metodologiei de cercetare e văzută ca o serie de alegeri, făcute în procesul de cercetare, începând cu însăși viziunea cercetătorului asupra lumii (epistemologie) și continuând cu abordarea cercetărilor existente, designul cercetării, analiza datelor și planurile de diseminare a rezultatelor. Cercetătorii care au o viziune constructivistă și pragmatică asupra lumii i-au decizii despre designul chestionarului care ulterior determină procedurile în studiul lor de cercetare. În special aceștia pot alege cercetarea narativă, studiul de caz sau analiza discursului. În final cercetătorii aleg metode care le permit colectarea datelor, analiza și interpretarea lor. E lesne de reținut că cercetătorii care determină metoda calitativă de cercetare pot acumula și date cantitative în timpul cercetării. (*Apud*: Pitura, 2023 : 3)

După cum am menționat supra includerea tipurilor de întrebări în chestionar este de o importanță majoră. Alegerea acestora garantează obiectivitatea rezultatelor cercetării. Braun et al. (2021) subliniază importanța evitării presupunerilor, emoțiilor și a experienței respondenților la fel ca și înțelegerea conceptelor și a terminologiei folosite în chestionar. Recomandarea lui Brown (2009) este de a controla lungimea întrebărilor, a ajusta limbajului la cel al performanței respondentului și a evita folosirea propozițiilor negative, a întrebărilor sugestive, jenante, și discriminatorii. E necesar să grupăm întrebările după tematică, iar referințele la cercetători să se facă conform publicațiilor acestora. S-a pus accent și pe lungimea chestionarelor. (*Apud*: Pitura, 2023 : 7)

Astfel savanții propun întrebările de tip „closed-ended” să fie urmate de altele care necesită să fie dezvoltate. Întrebările se împart în patru categorii mari: 1) informație demografică: vârstă, sex, ocupație, studii; 2) înțelegerea aspectelor specifice construcției programului, de exemplu: „How do you rate the rules in the programme (recruitment, random sampling, challenges...)? (1-poor; 5-very good) Why was this so?”; „Did the feedback help you achieve a better result in the next round? If so, how? If not, why not?”; 3) implicarea în îndeplinirea sarcinilor, de exemplu: „How did you engage in task completion throughout the programme?”; „Did you contact the teacher regarding the instructions? If so, with regard to what?”; și 4) finalitățile de studii, de exemplu: „How has the...programme helped you acquire knowledge and skills useful to live in the modern world ?” (Pitura, 2023 : 8)

Profesorul I. Sternin susține că chestionarul conține întrebări, răspunsul la care constituie rezultatele cercetării din care se fac generalizări și concluzii. Unele din întrebările formulate în chestionarul lingvistic ar fi: Ce înseamnă această noțiune? Putem oare spune așa? Cum ați formula dacă ...? Care este funcția acestor unități de limbă? Ce sens are acest cuvânt? Puneți în aplicare acest cuvânt. Acesta e un cuvânt caracteristic ... limbii sau e împrumut ? (2008 : 24-25)

T. Larina în monografia dedicată categoriei de politețe, pentru a obține informație despre conceptul de politețe din partea vorbitorilor nativi de limbă engleză, pune în aplicare un model de chestionar (2009 : 439) pe care noi l-am consultat pentru a alcătui unul pentru studiul conceptului afectivității, completându-l cu informații suplimentare:

Ca rezultat al analizei reperelor teoretice relatate mai sus am elaborat următorul chestionar, bunăoară:

### **Emotions and the National Character**

Age \_\_\_\_\_  
Sex: M \_\_\_ F \_\_\_  
Nationality: English \_\_\_\_\_ Other \_\_\_\_\_  
Place of birth \_\_\_\_\_  
Residence \_\_\_\_\_  
Education: Elementary school \_\_\_\_\_ College \_\_\_\_\_  
Secondary school \_\_\_\_\_ University \_\_\_\_\_  
Occupation/Profession \_\_\_\_\_

1. Could you please write what the word “Emotions” means to you, and what emotions can people manifest in public. \_\_\_\_\_

2. Please give an example of behaviour, which is normal in terms of manifesting emotions. \_\_\_\_\_

3. Please give an example of behaviour, which is not a norm in terms of manifesting emotions. \_\_\_\_\_

4. How would you characterise English people in general? \_\_\_\_\_

a. Very emotional \_\_\_\_\_

b. Fairly emotional \_\_\_\_\_

c. Not emotional \_\_\_\_\_

5. Add any comments you consider relevant to the questionnaire. \_\_\_\_\_

### **Concluzii**

În urma elaborării acestui studiu putem concluziona că metoda chestionarului a ieșit din domeniul sociolingvisticii în care s-a dezvoltat inițial și este pe larg aplicată și în alte studii de lingvistică, precum lingvistica aplicată. În special metoda chestionarului se înscrie foarte bine în studii de psiholingvistică, lingvistică culturală și cognitivă.

Cercetările conceptelor, în plan intercultural, de foarte dese ori se bazează atât pe corpusul selectat din literatură artistică, cât și pe analiza chestionarelor care se înscriu în metoda antropometrică.

Designul chestionarului pentru studiul unui concept trebuie să țină cont de faptul că acesta se studiază la nivel cognitiv și la cel cultural, fapt care dictează selecția întrebărilor incluse în chestionar și lungimea chestionarului. Astfel formatul chestionarului contribuie la stabilirea metodei calitative puse în aplicare în cercetare și, acesta la rândul său, rezolvă problema metodei cantitative.

Chestionarul digital completat online reprezintă o comoditate de a acumula un număr mare de respondenți, însă autoselecția acestora apare ca un factor nedorit care poate influența rezultatele cercetării prin nerespectarea categoriei de vârstă, sex sau aria ocupațională etc. indicate în chestionarele completate.

### Referințe bibliografice:

BERINDEI, Cosmina-Maria (2020), *Ancheta Lingvistică Indirectă a muzeului Limbii Române – câteva considerații asupra metodei de cercetare*, serie nouă, XXV, nr. 2, Cluj-Napoca, p. 173–188.

CROKER, Robert (2009), «An introduction to qualitative research». In : Heigham J., Croker R.A. (eds) *Qualitative research in applied linguistics*, London : Palgrave Macmillan [online] - [https://doi.org/10.1057/9780230239517\\_1](https://doi.org/10.1057/9780230239517_1).

DEWAELE, Jean-Marc (2018), «Online Questionnaires». In : *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology*. [online] - [https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1\\_13](https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1_13).

ISTRATI, Marta (2008), «Ancheta Sociolingvistică în condițiile diglosiei». In : *Studia Universitatis*, Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, nr. 6 (16). Seria „Științe umanistice”, Chișinău: CE USM, p. 109-112.

KRUG, Manfred, SELL, Katrin (2013), «Designing and conducting interviews and questionnaires», In : *Research Methods in Language Variation and Change*. (ed. Krug & Schlüter), [online] - [https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/eng-ling/fs/Chapter\\_4/Index.html?1Summaryofthechapter.html](https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/eng-ling/fs/Chapter_4/Index.html?1Summaryofthechapter.html)

PITURA, Joanna (2023), *Using the e-questionnaire in qualitative applied linguistics*. Research journal, Poland: Pedagogical University of Cracow, homepage: [www.elsevier.com/locate/rma](http://www.elsevier.com/locate/rma)

SALMONS, Joe (2015), «Conducting mixed and multi-method research online». In : S.-H. Biber & B. Johnson (Eds.), *Oxford Handbook of Mixed and Multimethod Research*. Oxford: Oxford Press.

ЛАРИНА, Татьяна (2009), *Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингво-культурных традиций*, Москва : Рукописные памятники древней Руси.

СТЕРНИН, Иосиф (2008), «Метод, методика, прием». In : *Вопросы психолингвистики*, №7, стр. 24-25. [online] - <http://sterninia.ru/index.php/studentam-i-aspirantam/item/60-metod-metodika-priem>

ШВЕЙЦЕР, Александр (1977), *Современная социолингвистика. Теории. Проблемы. Методы*, Москва: Наука.

# LA DIMENSION HIÉRARCHIQUE DE L'ORGANISATION DU LEXIQUE DES LANGUES : ENJEUX INTERDISCIPLINAIRES

CZU: 81`37:37.091.39

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10648646>

Ion Guțu, Silvia Guțu

Université d'Etat de Moldova

ORCID 0000-0003-3302-4829 ORCID 0000-0002-5516-3400

*The article aims to review the issue of semantic relations between linguistic units and to examine the specific hierarchical dimension of the organization of the lexicon through hyponymy-hypernymy. This review attempts to transfer hierarchical order and inclusion relationships between units to verifying the relationship between psychological terms or concepts, to classifying signs in semiotics, or to teaching general terms (hyperonyms) and specific terms (hyponyms) in the context of vocabulary acquisition in teaching.*

*Mots-clés : lexique, dimension hiérarchique, relations sémantiques, hypero-hyponymie, psychologie, sémiotique, didactique.*

*Keywords : lexicon, hierarchical dimension, semantic relations, hyponymy and hypernymy, psychology, semiotics, didactics.*

## Argument

Les relations sémantiques entre les unités lexicales ou relations du sens lexical consistent à faire des rapprochements ou éloignements entre différents mots ou expressions d'une langue à travers leur sens et qui peuvent se manifester aux divers niveaux. Si ces unités concernent des relations d'équivalence ou d'opposition, on touche aux **synonymes** ou aux **antonymes** ou bien aux **cohyponymes** comme unités du même niveau. Par contre, lorsque les relations pointent des entités sur le plan hiérarchique et d'inclusion, donc pour des unités de différents niveaux, on a en vue des phénomènes comme **l'hyperonymie** et **l'hyponymie** qui accomplissent une fonction considérable dans les paraphrases définitionnelles, surtout lexicographiques. (Lyons, 1977 ; Kleiber, Tamba, 1990) Cela permet aux dictionnaires de construire du lexique une figure hiérarchisée, en incluant la classe des hyponymes dans celle de l'hyperonyme ou le sémème de l'hyperonyme dans celui des hyponymes, enrichi par des sèmes spécifiques. En retour, les séries lexicales superordonnées sont l'une des premières configurations dégagées par l'analyse de vocabulaires de vulgarisation.

Est-ce que ces relations d'hiérarchie ou d'inclusion concernent juste le cadre de la sémantique lexicale ou bien d'autres domaines limitrophes tels la sémiotique ou la didactique de la langue étrangère en ont aussi besoin ?

Notre hypothèse veut inclure et élargir l'espace de cette investigation sémantique par l'utilisation des catégories ou des relations de hiérarchisation et d'inclusion qui s'avèrent d'une importance majeure dans d'autres domaines comme vérification des relations entre termes ou concepts en psychologie, principe ou critère de classification des signes en sémiotique ou comme méthodes d'enseignement du vocabulaire en didactique des langues étrangères.

## 1. Analyse des relations sémantiques et des réseaux lexicaux : le cas de l'hyperonymie - hyponymie et sa dimension actuelle

La compréhension des structures sémantiques et des réseaux lexicaux entre les unités de la langue se réalise par l'analyse des relations sémantiques entre les mots, les concepts et les



catégories lexicales. Cela implique l'étude des liens de *synonymie*, *antonymie*, *hyponymie-hyponymie*, *cohyponymie*, *méronymie-holonymie*, de la même façon que les relations de *connotation* et de *dénotation*. (Foghel, Coşciug, 2023) En étudiant ces relations, on peut cartographier les réseaux lexicaux et discriminer les associations sémantiques entre les termes, fait qui permet de mieux comprendre la structure et l'organisation du lexique de la langue examinée. (Lyons, 1977 : 347)

L'exploration des liens de *synonymie*, d'*antonymie* et d'autres relations sémantiques du même niveau se produit à travers l'analyse des significations des mots et des concepts dans le cadre de la sémantique lexicale pour dépister les similarités (le cas des synonymes) et les différences ou les oppositions (le cas des antonymes) de sens entre les mots. Cette étude engage habituellement la prise en considération des contextes d'utilisation, des connotations et des nuances de sens associées à chaque mot.

Pour ce qui est de l'investigation des liens sémantiques qui permettent de classer et d'organiser le lexique ou les termes en fonction de leur niveau d'abstraction et de spécificité, celle-ci s'effectue par la recherche des relations sémantiques entre les termes et les structures lexicales afin d'identifier des termes généraux ou des thèmes (*hyperonymes*) et des termes spécifiques, plus précis qui sont classés dans ces thèmes (*hyponymes*), de même que des termes qui partagent la même catégorie sémantique (*cohyponymes*). Une telle analyse implique l'identification des relations de généralisation et de spécification entre les termes ou les concepts, de même que l'agencement des réseaux lexicaux pour saisir l'organisation du lexique dans une langue donnée.

Autrement dit, la majorité des unités lexicales ou des mots, surtout les noms communs et les verbes, ne s'applique pas qu'à un référent unique, mais à une *classe* de référents et même à plusieurs. (Baylon, Mignot, 1995 :112) Les classes à leur tour sont souvent encadrées les unes dans les autres, comme par exemple celles des *chiens* dans celle des *animaux* et celle des animaux dans celle des *êtres vivants*. Cela permet d'entrevoir que chaque classe se trouve moins générale par rapport à la suivante (il y a moins de chiens que des animaux) et plus générale que la précédente (il y a plus d'êtres vivants que d'animaux). Par conséquent, *chien* est *hyponyme* d'*animal* qui à son tour est hyponyme d'*être vivant*. De l'autre côté, *être vivant* est *hyperonyme* d'*animal* lequel est hyperonyme de *chien*. D'une telle manière, on peut repérer que l'hyponyme se veut un " nom subordonné ", car son application se trouve plus limitée et la classe de référents auxquels il s'applique est incluse dans celle des référents auxquels le second s'applique. Au sens inverse, l'hyperonyme apparaît comme un " nom superordonné " ou englobant. Si l'on se réfère à l'Office québécois de la langue française, dans *La Rédaction des définitions terminologiques*, alors on peut distinguer deux types de définitions : la *définition par compréhension* qui décrit l'ensemble des caractères constituant un concept en indiquant un concept superordonné ainsi qu'un ou des caractères distinctifs, et la *définition par extension* qui décrit un concept en énumérant ses concepts spécifiques ou partitifs. (2009 : 38) Notre étude présuppose quasiment la même distinction : la définition par compréhension énumère les traits sémantiques d'une classe ; la définition par extension énumère tous les objets appartenant à la classe. Donc, l'*extension* d'un mot varie en sens contraire de sa *compréhension* ou *intension*, ça veut dire, plus un sens est riche et complexe, moins les référents auxquels il s'applique sont nombreux. Le sens de *chien* dispose des précisions (mammifère carnassier domestique, etc.) absentes de celui d'*animal*, mais il ne s'applique pas aux référents qui, tout en correspondant au sens d'*animal*, ne satisfont pas ces précisions supplémentaires. L'hyperonyme s'avère plus pauvre sémantiquement, mais riche référentiellement que ses hyponymes. (Baylon, Mignot, 1995 : 113)

L'organisation du lexique, si bien au niveau des équivalences qu'au niveau hiérarchique ou d'inclusion, se réalise à l'intérieur du système lexical de la langue. Dans cet ensemble se dessinent des sous-ensembles organisés ou des microsystèmes lexicaux qui permettent de mieux appréhender les valeurs sémantiques des unités et qui touchent à la notion de **champ**, introduite dans les sciences du langage par des linguistes allemands. Les confusions et les discussions qui existent encore à ce sujet entre des linguistes comme J. Picoche (1986 : 99), Fr. Rastier, M. Cavazza (1994 : 61), Ch. Baylon, X. Mignot (1995 : 115) et d'autres sont liées surtout au fait que ce terme devrait recouvrir bien des choses : **champ linguistique**, **champ sémantique**, **champ lexical**, **champ associatif** ou **thématique**, **champ générique**, etc. Cette étude s'appropriera la notion de **champ** comme *ensemble des mots d'une langue, ses sous-ensembles y inclus*. Suivant la tradition propre à toute langue, l'ensemble des mots ou des unités lexicales est appelé **lexique** qui, à son tour, répartit ces unités en sous-ensembles comme classes de mots selon leurs fonctions linguistiques principales : **mots grammaticaux**, servant à construire des énoncés et qui diffèrent des **mots lexicaux**, orientés vers les réalités à évoquer. Même si les différences peuvent créer encore des ambiguïtés, les mots lexicaux appartiennent aussi à des classes grammaticales qui importent pour la classification des **signes** par la sémiotique (mots autonomes, mots auxiliaires, etc.). Au-delà des nuances terminologiques persistantes concernant les notions de champ, les termes que cette recherche veut s'adapter ressortent des visions de J. Picoche et Fr. Rastier. De ce fait, le terme de **champ générique**, que nous acceptons, présuppose un ensemble des unités lexicales espèces par rapport à un genre commun, et ayant les deux composantes, lexicale (exprimée par les unités lexicales) et conceptuelle (exprimée par les concepts, représentants des classes). (Picoche, 2010 : 89) Le concept de champ générique appartient à une approche logico-sémantique du lexique. Dans cette approche, une **classe** est un ensemble d'objets, concrets ou abstraits, naturels ou inventés par l'homme, ayant tous, et seuls, les mêmes traits ou caractéristiques. Par exemple, les classes « arbre », « fleur », « animaux », etc., qui regroupent tous les objets qui s'appellent arbre, fleur ou animal. Le concept est l'image mentale qui représente la classe dans l'esprit de l'homme. En lexicologie, un champ générique est un ensemble de classes ayant pour genre une classe commune. Il se présente sous forme d'un ensemble d'unités lexicales espèces ayant pour genre une unité lexicale générique, un **hyperonyme**. Le mot générique, selon le Petit Robert, « appartient à la compréhension logique du genre », et un mot qui a le caractère générique « désigne un genre entier ». Par conséquent, les **hyponymes**, ou les mots qu'on peut regrouper sous le mot générique, s'appellent des espèces et ils sont tous de la même catégorie grammaticale. Pour ce qui est des exemples, on peut prendre le règne animal, la classe des « *mammifères* » se divise en plusieurs genres, tels que *félins*, *canidés*, *rongeurs*, etc., où chacun se ramifie ensuite en espèces spécifiques, comme *lion*, *tigre*, *chat domestique* pour les félins ; *chien*, *loup*, *renard* pour les canidés, et ainsi de suite. De même, le champ générique « fleur » est un genre où *rose*, *tulipe*, *jasmin*, etc. sont des espèces - Figure 1.

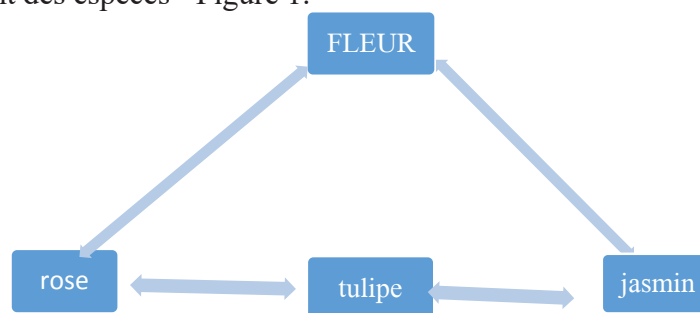


Figure 1. Champ générique « Fleur ».

Une classe-genre peut être en même temps espèce par rapport à une autre classe placée plus haut dans la hiérarchie. Étudiées en détail, ces classes laissent entrevoir, au niveau sémantique, des relations non sans importance pour notre analyse. L'étude de la classe des « *mammifères* » permet d'identifier les relations logico-sémantiques qu'elles entretiennent entre elles. L'analyse sémique de ces classes présuppose que *félins* a plus de traits que « *mammifères* » par leurs « griffes rétractiles », « régime alimentaire carnivore », « comportement solitaire », tandis que les *canidés* ont des griffes « non rétractiles », « régime alimentaire omnivore », « comportement social en meute ». Ces traits sont appelés traits spécifiques. Ils spécifient le sens. L'espèce a nécessairement plus de traits par rapport au genre. Le genre a toujours moins de traits par rapport à l'espèce puisqu'il s'agit d'une généralisation, obtenue par un processus d'abstraction de certains traits de l'espèce.

Cette structure peut être généralisée pour représenter de grands ensembles de classes et refléter, du côté des unités lexicales – signifiants correspondants aux signifiés qui sont les concepts – une organisation systématique du lexique. Ce dernier n'est plus, ainsi, étudié comme une simple liste d'unités dénuées de relations et prises chacune indépendamment des autres, mais comme une structure, un système dont les composantes – les unités lexicales elles-mêmes – entretiennent des relations logico-sémantiques.

Ce type de champ déterminera les relations genre/espèce qui se repèrent entre certaines unités lexicales et qui, lorsqu'elles sont bien assimilées et suffisamment exploitées, peuvent faciliter la compréhension des mécanismes de classification des signes (*sème générique/abstrait - sème spécifique/concret*) ou de l'interprétation du sens de profondeur du texte littéraire (*hyperthème - hypothème/s, motif dominant/leitmotif - motif/s secondaire/s*).

De même acceptables pour notre recherche s'avèrent les quatre types de classes sémantiques avec leurs distinctions supplémentaires d'après Fr. Rastier :

- *taxèmes* (classes minimales et seules à être nécessaires, par exemple *autobus* et *train* visent le même taxème du transport),
- *domaines* (classes à une généralité plus grande auxquelles renvoient les dictionnaires – *écologie, informatique, littérature*),
- *champs* (ensembles structurés de taxèmes),
- *dimensions* (classes peu nombreuses, de grande généralité et souvent grammaticalisées, qui ne regroupe pas les domaines mais peut les diviser selon divers taxèmes – *animé/inanimé, individuel/collectif, abstrait/concret*, etc.). (1994 : 61)

Les visions actuelles élargissent l'espace de ces discussions, par conséquent les linguistes sémanticiens ont essayé de saisir la dimension hiérarchique propre à l'organisation du lexique des langues. (Kleiber, Tamba, 1990 : 7-32) La définition de telles relations lexicales met toutefois en jeu des conduites logiques, référentielles, sémantiques, cognitives et sociales très générales et très diverses qui obscurcissent ce que la notion a de proprement linguistique et rendent difficile son articulation aux autres versants d'une problématique abordée sous des angles différents (analyse linguistique de discours, dénomination référentielle, définition sémantique, discours lexicographique, pratiques terminologiques dominantes, formalisme informatique et relation linguistique, stratégies classificatoires inverses, de spécialisation et de généralisation) et selon les disciplines.

## 2. La relation hiérarchique pour le cas du lexique de la catégorisation : dimension psychologique

En ce qui concerne la vérification de la relation entre des termes ou des concepts, on peut attester une approche de nature psychologique du lexique. (Meunier, 1999) Selon Collins et

Quillian (1969 : 240-248), le temps de réponse pour la vérification de cette relation dépend de la distance qui sépare ces concepts, c'est-à-dire du nombre de nœuds à parcourir. Ainsi, les sujets ont besoin de plus de temps pour juger une assertion comme « un canari est un animal » que pour évaluer une affirmation telle que « un canari est un oiseau ». Dans le premier exemple, la distance plus brève entre les deux concepts expliquerait le temps de réponse plus rapide. Une telle conception a connu et maintient encore un certain succès parmi les chercheurs qui s'intéressent à l'organisation du lexique. Etant considérée par des recherches ultérieures comme vision trop simple du lexique, une telle approche a été complétée par d'autres qui peuvent :

- aller à l'encontre de l'hypothèse de l'économie du stockage (Conrad, 1972 : 149-154),
- suggérer que le temps de réponse puisse aussi dépendre de la taille des catégories (Landauer, Freedman, 1968 : 291-295),
- admettre que la relation d'implication n'est pas la seule à pouvoir organiser les concepts (Winston, Chaffin et Herman, 1987 : 417-444),
- accepter que les concepts soient aussi organisés par une relation partie/tout (Tversky et Hemenway, 1984).

Ce qui semble important à souligner c'est le fait que si la vision classique permet de bien rendre compte de la dimension verticale de la catégorisation, donc de l'inclusion de plusieurs catégories à différents niveaux de généralité, alors elle se heurte à des difficultés pour expliquer pourquoi on préfère le terme « *chien* » pour dénommer un chien, plutôt que les termes « *mammifère* » ou « *animal* ». Par contre, l'approche classique s'apprête mal à la dimension horizontale de la catégorisation, vu son application difficile à certaines espèces naturelles. Par exemple, les traits définitoires des oiseaux ne sont pas suffisants pour indiquer toutes les exceptions, or, dans la catégorie des oiseaux, certains traits ne sont pas indispensables (*l'autruche* ne vole pas), d'autres sont insuffisants (*l'ornithorynque* a un bec, *les serpents* pondent des œufs). En même temps, certaines catégories, justement les catégories perceptives telles que les couleurs, paraissent ne pouvoir être définies qu'en référence à la perception. (Berlin et Kay, 1969)

C'est justement sur cette plateforme des catégories naturelles et perceptives qu'a été mené le débat sur la catégorisation parce qu'il accordait une alternative à l'approche analytique : l'approche référentielle. (Meunier, 1999 : 22) La principale remise en cause du modèle classique de la catégorisation se retrouve dans les travaux de Rosch qui introduit les notions de *typicalité* et de *prototype* (1973, 1975). Suivant cette conception, les exemplaires ne sont pas tous équivalents dans une catégorie vu que certains sont plus accessibles que d'autres. Il s'agit des exemplaires qu'on cite le plus souvent quand il faut énumérer des objets appartenant à une catégorie, non pas parce qu'ils s'avèrent plus fréquemment rencontrés, mais parce qu'ils détiennent les propriétés typiques de la catégorie admettant ainsi de mieux différencier les objets appartenant ou non à cette catégorie. Autrement dit, la typicalité a un impact sur le temps de réponse pour la vérification de proposition ou d'affirmation comme celles déjà mentionnées plus haut. (Collins, Quillian, *op. cit.*) Les assertions concordant avec les exemplaires les plus typiques seront plus rapidement jugées. Par conséquent, on mettra moins de temps pour vérifier qu'*un rouge-gorge* est un oiseau que pour évaluer qu'*un pingouin* est un oiseau. (Rips, Shoben, Smith, 1973)

Pour cette raison, les catégories s'ordonnent, dans la vision de Rosch, autour d'un ou plusieurs prototypes qui représentent des exemplaires correspondant le plus aux autres membres de la classe et le moins aux membres des autres classes. Une telle approche est surtout et avant tout de nature référentielle, puisque, dans sa version originale, le prototype représente

un exemplaire de la classe et l'appartenance à la classe est vérifiée depuis sa proximité à ce prototype, proximité évaluée sur la base du partage de propriétés. (Meunier, 1999 : 22)

### 3. La relation hyperonymie-hyponymie pour le cas de la classification des signes : dimension sémiotique

La relation sémantique analysée s'avère importante pour la *sémiotique* aussi, le cas de la classification des signes étant assez révélateur. Le problème de base y concerne la discrimination de divers critères de nature logique, sémantique, fonctionnelle, structurale, etc., à l'intérieur de chaque variante typologique éventuelle d'autres sous-classifications plus atomisées ou nuancées étant possibles.

Ainsi, le principe de la relation hypero-hyponymique se trouve à la base de la classification des signes dans la variante du distingué sémioticien américain T. Sebeok (2001) où la différenciation des signes se fait en fonction de leur source à partir des catégories hyperonymiques ou champs : **objets** et **substances**, vers des catégories hyponymiques selon leurs taxèmes : **objets inorganiques** et **substances organiques**, lesquels se retrouvent comme hyperonymes pour des **objets inorganiques naturels** et **manufacturés** et des **substances organiques terrestres** et **extraterrestres** en tant qu'hyponymes qui peuvent à leur tour continuer ce rapport de subordination en descendance.

Une autre classification, qui maintient parmi beaucoup d'autres principes celui du rapport hypero-hyponymique, parvient de la part du grand sémioticien de la modernité U. Eco (1988), dont les variantes, au nombre de neuf, incluent la discrimination selon la source du référent de T. Sebeok, déjà citée ; la source de l'émission (artificiels - naturels) ; le degré de spécificité sémiotique, reprenant la classification générale précédente et qui vont vers des sous-classifications hyponymiques spécifiques.

Nos recherches sur la typologie des signes (Lenta, Gutu, 2008), incluant parmi d'autres principes celui hypero-hyponymique, ont pris comme base le critère de la capacité dénominative pour distinguer des signes :

- **oligosémiques** (du grec ολιγος «(en) petit nombre; insuffisant, peu abondant»). Ex. *L'accusé n'a dit un mot comme réponse à sa culpabilité.*
- **eurysémiques** (du grec ευρύς « large »). Ex. : *Rien ne venait.*

Ce type de signes est le plus souvent interprété comme de nature hypero-hyponymique ou hypo-hyperonymique qui présuppose une organisation hiérarchique de la classe des unités lexicales et appartient au rapport d'ordre paradigmatique de sens. C'est le cas des **eurysémants** du type *chose* f., *truc* m., *machin* m., *faire* vt, *avoir* vt, *être* vi, *aller* vi, etc., à valeur dénominative très large par rapport à leur actualisation concrète et qui se veulent partie composantes des dictons, proverbes, citations du type :

- « *Toute bonne chose à une fin* » (proverbe québécois),
- « *Un truc vilain, même à la mode, reste vilain* » (M. Bernier. *Le Petit Livre*),
- « *La vérité est un machin bien trop biscornu pour qu'on sache d'emblée s'en servir.*

*Souvent,*

*elle coupe, inquiétante à force de transparence. Et, mal éclairée, elle est si moche.* (J. Vautrin. *La Vie Ripolin*)

Selon certains scientifiques, les paramètres de l'eurysémie se trouvent non autant dans la corrélation entre les sens du même mot ou des mots différents que dans le rapport entre l'unité signifiante et la situation référentielle, or, elle représente le potentiel dénominatif qualitatif de l'unité signifiante dont la généralité importante de son contenu interprétée comme une

quasi-vacuité sémantique s'oppose à son rôle discursif pleinement pertinent. L'eurysemie est une hyperonymie absolue, les mots eurysémiques étant des hyperonymes absolus : ils renferment une notion inhérente à un grand nombre d'objets de nature ontologique différente et arrivent à définir leur sphère notionnelle de la manière la plus approximative aux deux niveaux possibles :

- **niveau intralingual** (fr. *chose, truc, on, ça*),
- **niveau interlingual** (roum. *chestie, asta* ; angl. *thing, that*; esp. *cosa, eso* ; it. *cosa, questo* ; rus. *вещь, эмо*).

Cela prouve leur nécessité et fonctionnalité, afin de faciliter le processus de communication déficitaire, surtout en langue étrangère comme faux débutant, et dont la fréquence d'emploi se réduit à mesure que l'on enrichit son vocabulaire et se produit la transition vers des niveaux supérieurs (intermédiaire ou avancé) de maîtrise de la langue étrangère, conformément au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (2018/2020)

#### **4. La relation hypero-hyponymique du lexique pour le cas de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères : dimension didactique**

La dimension didactique de la relation hyperonymie-hyponymie implique l'enseignement des mots/termes généraux (**hyperonymes**) et des mots/termes spécifiques (**hyponymes**) dans le cadre de l'acquisition du vocabulaire. Cela pourrait inclure des activités visant à enseigner si bien aux élèves qu'aux étudiants comment identifier et utiliser des mots ou des termes spécifiques par rapport à des mots ou des termes plus généraux, ainsi que des exercices visant à développer leur compréhension des relations de généralisation et de spécification entre les mots ou les termes par dimensions, domaines, champs, taxèmes avec adaptation aux niveaux de compétences linguistiques du CECRL (A1-C2). Par exemple :

- *des exercices de remplissage de tableau* au niveau B2 où les étudiants peuvent identifier les hyperonymes et les hyponymes appropriés pour des termes donnés, incluant des activités de complétion des tableaux en classant les termes selon leur niveau de spécificité et d'inclusion. Les étudiants devront s'imaginer un tableau avec une colonne pour le terme hyperonyme ou domaine (par exemple, *linguistique*) et plusieurs colonnes pour les termes hypero-hyponymes ou taxèmes (*phonétique, lexème, grammème, lexicologie, phonème, grammaire, etc.*). Les étudiants placeront chaque terme hyponyme dans la colonne correspondant à son hyperonyme, fait qui contribuera à la compréhension des domaines ou des compartiments de la langue et des taxèmes capables de les discriminer.

- *des activités de classification* au niveau A2 où les élèves doivent regrouper des mots en catégories plus larges (dimensions, domaines, champs) et plus spécifiques (taxèmes). Les élèves pourraient être invités à classer des mots tels que *fruit, poire, figue, banane, orange* dans des catégories correspondant à leur niveau de spécificité ou taxème. Ils pourraient également être encouragés à créer des arbres lexicaux pour représenter les relations hypero-hyponymiques entre les mots.

- *des activités de création de cartes conceptuelles* au niveau B1 pour représenter visuellement les relations entre les mots/termes, incluant des exercices où les élèves sont conviés à créer des cartes conceptuelles sur les relations entre les termes hyperonymes et hyponymes. Ils pourraient choisir un mot hyperonyme ou classe tel que *animaux* et placer des mots hyponymes comme *chien, chat, oiseau, lion, tigre, souris, cheval, etc.*, comme des sous-catégories de ce mot. De même, les élèves pourraient ajouter des caractéristiques ou des attributs spécifiques à chaque mot hyponyme pour illustrer les relations sémantiques.

- *des jeux de devinettes* pour les élèves en A1 qui devront trouver des mots spécifiques en fonction de descriptions générales, encadrant des activités pour deviner un mot hyponyme à partir d'un mot hyperonyme donné. L'enseignant pourrait proposer le mot hyperonyme *auto* et demander aux élèves de deviner des mots hyponymes comme *voiture, camion, moto, bus, vélo, trottinette* et d'autres. Les élèves seront aussi encouragés à poser des devinettes à leurs collègues en utilisant des mots hyperonymes pour lesquels les autres élèves devront deviner les mots hyponymes correspondants.

Toutes ces activités didactiques exploitent les rapports hypero-hyponymiques pour permettre aux élèves et aux étudiants de mieux comprendre les relations sémantiques d'ordre hiérarchique ou du même ordre entre les mots ou les termes, de discriminer leur valeur ou statut et d'enrichir le vocabulaire individuel de manière organisée et ludique.

### Constatations

L'analyse effectuée ne fait que mieux ressortir la récurrence de certaines questions et la convergence des observations telles que :

- ✓ relation entre hyponymie et hyperonymie,
- ✓ relation entre organisation du lexique et celle des connaissances,
- ✓ proximité, connexions et impact de l'hypero-hyponymie sur la psychologie, la sémiotique, la lexicologie ou la didactique des langues étrangères.

Cette étude a essayé d'élargir l'espace de cette problématique pour apporter certains éclairages complémentaires à cet aspect du lexique et de ses relations sémantiques multidimensionnelles.

Pour les recherches actuelles dans d'autres domaines, ces relations s'avèrent importantes comme « outils sémantiques » pour construire les algorithmes des chatbots, les générateurs de texte automatique (ChatGPT) utilisant déjà ce genre de règles dans leurs technologies.

### Références bibliographiques :

BAYLON, Cristian, MIGNOT, Xavier (1995), *Sémantique du langage. Initiation*, Paris : Nathan Université.

BERLIN, Brent, KAY, Paul (1969), *Basic Color Terms: Their universality and evolution*, Berkeley: University of California Press.

*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018), Conseil de l'Europe.

COLLINS, Allan, QUILLIAN, Ross (1969), «Retrivial times from semantic memory». In : *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-248.

CONRAD, Carol (1972), «Cognitive economy in semantic memory». In : *Journal of Experimental Psychology*, vol 92, n°2, p. 149-154.

ECO, Umberto (1988), *Le signe*, Bruxelles : Editions Labor.

FOGHEL, Ecaterina, COȘCIUG, Anjela (2023), «Sensitive education in the vision of Mrs. de Genlis: role of touch in the novel “Alphonsine or maternal tenderness”». In: BOLDEA, Iulian, SIGMIREAN, Cornel (ed.). *Identities in the spotlight. dialogue in a global world*. Section: Literature, Tîrgu Mureș : “Arhipelag XXI” Press.

KLEIBER, Georges, TAMBA, Irène (1990), « L'hyponymie revisitée : inclusion et hiérarchie ». In : *Langages*, 25<sup>e</sup> année, n°98. *L'hyponymie et l'hyperonymie*, Paris : Larousse, pp. 7-32.

LANDAUER, Thomas, K., FREEDMAN, Jonathan, L. (1968), «Information retrieval

from long-term memory: category size and recognition time». In : *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 7, p. 291-295.

LENTA, Anatol, GUTU, Ion (2008), «Eurysémie et typologie des signes linguistiques». In : *Revista de Filología Románica*, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, V. 25, p.139-145.

LYONS, John (1977), *Semantics*, London: Cambridge University Press.

PICOCHÉ, Jacqueline (1986), *Structures sémantiques du lexique français*, Paris : Nathan.

PICOCHÉ, Jacqueline (2010), *Précis de lexicologie française*, Paris : Vigdor.

RASTIER, François, CAVAZZA, Marc & ABEILLE, Anne (1994), *Sémantique pour l'analyse. De la linguistique à l'informatique*, Paris : Masson.

RIPS, Lance, J, SHOBEN, Edward, J, SMITH, Edward, E. (1973), «Semantic distance and the verification of semantic relations». In : *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, p. 1-20.

ROSCH, Eleanor, H. (1973), «Natural categories». In : *Cognitive Psychology*, 4, p. 328-350.

ROSCH, Eleanor, H. (1975), «Cognitive representations of semantic categories». In : *Journal of Experimental Psychology: General*, vol 104, n°3, p. 192-233.

SEBEOK, Thomas (2001), *An Introduction to Semiotics*, London : Pinter Publishers.

TVERSKY, Barbara, HEMENWAY, Kathleen (1984), «Objects, parts and categories». In : *Journal of Experimental Psychology: General*, vol 113, n°2.

VEZINA, Robert et alii (2009), *La Rédaction des définitions terminologiques*, Office québécois de la langue française. Montréal : Gouvernement du Québec, Ministères des Communications.

WINSTON, Morton, Emanuel, CHAFFIN, Roger, HERMANN, Douglas (1987), «A taxonomy of part-whole relation». In : *Cognitive Science*, 11, p. 417-444.

**Corpus :**

BERNIER, Michelle (2003), *Le Petit Livre*, Paris : Presses du Châtelet.

VAUTRIN, Jean (1997), *La Vie Ripolin*, Paris : Livre de poche.

**Sitographie :**

<http://evene.lefigaro.fr/citations/mot.php?mot=fin>



# LE PARATEXTE COMME ÉLÉMENT D'APPROCHE DU TEXTE DRAMATIQUE

CZU: 81`42:821-2.09

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10648662>

**Mariana Chirița**

Université „Ștefan cel Mare”, Suceava, Roumanie

ORCID 0000-0002-7418-1276

*Paratext enjoys particular importance in the study of any type of text. The dramatic text, being both intended for reading and for staging, requires a particular approach. The study of paratext, in this sense, constitutes a key element in the construction of the meaning of the dramatic text.*

*Mots-clés : texte dramatique, paratexte, textualité, analyse.*

*Keywords: dramatic text, paratext, textuality, analysis.*

*Le lecteur vulgaire s'assied face au texte  
et il ne voit rien que la sotte apparence des choses.  
Le critique au contraire se recule et se penche,  
rien ne lui échappe du contexte.*

Mme E. Bertil

Cette citation marque la conviction de l'auteure sur l'importance de l'étude au microscope de n'importe quel type de texte. Notamment cette étude minutieuse aide le lecteur à affranchir la distance entre le texte et le lecteur. Dans ce sens, le contexte s'avère très important, parce qu'il fournit des détails qui aident le lecteur à ancrer le texte dans le temps et l'espace, à décoder le message transmis par le créateur du texte, surtout s'il s'agit des textes littéraires.

Le texte comme discours littéraire constitue une construction complexe, dans le sens qu'il est conçu par l'auteur pour le lecteur, contient un message caché dans des signes linguistiques, mais qui ne se limite pas à ceux-ci. Transposé en classe de langue, en guise de support didactique, le texte littéraire et son contexte fournissent aux apprenants, dans notre cas – les étudiants en FLE (Français Langue Étrangère), des informations sur les affinités linguistiques et culturelles à acquérir.

Le texte dramatique, à cause de sa structure labyrinthique, impose plusieurs obstacles à surmonter lors de son interprétation. Pour être bien joué, le texte dramatique doit être d'abord bien analysé. Voilà pourquoi le contexte de l'œuvre, appelé le paratexte, bénéficie d'une importance particulière.

Notre article portera donc sur l'étude du paratexte comme élément d'approche du texte dramatique.

De ce point de vue, le paratexte est défini comme « l'ensemble des textes, généralement brefs, qui accompagnent le texte principal. » (DUBOIS et al., 2002 : 395) C'est-à-dire, outre le texte de base qui fournit l'évolution de l'action et les personnages qui agissent, il y a aussi beaucoup d'autres textes à prendre en considération lors de l'étude. La même source identifie plusieurs éléments, constituant le paratexte, que nous avons classifiés schématiquement dans le tableau suivant, en ajoutant à chaque catégorie les éléments particuliers :

dans le cas d'un livre	dans le cas d'un article	dans une pièce de théâtre
la page de titre	le résumé (dans la même langue ou en langue étrangère)	la liste des personnages
un avant-propos	les notes	les indications scéniques
une préface	la bibliographie	la description des décors
des annexes diverses		
la couverture		

Dans le cadre des relations transtextuelles, distinguées par Gérard Genette dans son œuvre *Palimpsestes. La littérature au second degré*, le paratexte représente le second type, caractérisé comme une « relation, généralement moins explicite et plus distante, que, dans l'ensemble formé par une œuvre littéraire, le texte proprement dit entretient avec [...] :

- le titre, sous-titre, les intertitres;
- les préfaces, postfaces, avertissements, avant-propos, etc.;
- les notes marginales, infrapaginales, terminales;
- les épigraphes, illustrations;
- la prière d'insérer, bande, jaquette, et bien d'autres types de signaux accessoires, autographes ou allographes [...] ». (Genette, 1982 : 9)

L'auteur avance par l'idée que cette multitude d'éléments « procurent au texte un entourage (variable) [...], dont le lecteur le plus puriste et le moins porté à l'érudition externe ne peut pas toujours disposer aussi facilement qu'il le voudrait et le prétend. » (*Ibidem*) C'est pour cette raison qu'il est important que l'enseignant construise sa démarche pédagogique, de sorte que celle-ci facilite l'accès de son étudiant au texte.

Afin de mettre en œuvre ce que nous avons énoncé, nous avons choisi la pièce *La Cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco. Les éléments paratextuels identifiés sont :

- la couverture du livre (**Figure 1**);
- le nom de l'auteur;
- le titre;
- le sous-titre;
- la note explicative;
- la liste des personnages;
- le tableau qui accompagne le texte (**Figure 2**);
- les didascalies.

Le premier élément à proposer pour l'étude c'est *la couverture du livre*. D'habitude celle-ci reflète le titre par l'image du personnage, soit par un dessin symbolique qui exprime des traits de caractère du personnage principal, etc. Dans le cas de la pièce choisie, le dessin représenté sur la couverture vient en désaccord avec le titre annoncé : la cantatrice versus les pompiers illustrés.

Dans la suite, nous portons notre attention sur *le nom de l'auteur*. Les renseignements sur son nom et la connaissance de sa biographie aident à repérer plus facilement le contexte historique et les conditions dans lesquelles l'œuvre a été créée. L'appartenance de l'auteur à un courant littéraire relève de sa conception sur le monde, sur l'existence et la condition humaine, et permet aux étudiants d'appréhender plus rapidement l'œuvre à étudier. Eugène Ionesco lance le théâtre de l'absurde. Mouvement du XX<sup>e</sup> siècle, le théâtre de l'absurde porte sur la condition humaine dans un monde qui a perdu son vecteur, ses valeurs.

Nous continuons par l'élément paratextuel suivant - *le titre* - *La Cantatrice chauve*. Un titre qui attire, mais en même temps, impose un dilemme : *Comment est-ce qu'une cantatrice peut être chauve?* Normalement elle incarne la beauté, par conséquent, le titre représente une chose absurde. Le second aspect sur lequel il faut que le lecteur s'interroge c'est le manque du personnage annoncé dans le titre dans la liste des personnages présentée avant le texte de la pièce. Dans ce sens, Michel Pruner soutient que c'est un titre qui « provoque des attentes qui seront déjouées : *La Cantatrice chauve* de Ionesco n'offre aucune apparition de cantatrice, ni chauve ni chevelue [...] ». (Pruner, 2010 : 11)

*Le sous-titre* constitue une autre partie composante du paratexte. Dans notre cas, c'est *anti-pièce*, qui témoigne de l'appartenance du texte au théâtre. Le sens du préfixe *anti*, qui exprime la contradiction, c'est-à-dire, ce qui s'oppose aux choses habituelles. Cela nous ramène à l'idée de la structure de la pièce d'E. Ionesco. En comparaison avec une pièce traditionnelle, qui est généralement découpée en actes, scènes ou tableaux, cette pièce est composée de 11 scènes. La modernité de la pièce est mise en évidence par la division en scènes, même si certaines d'entre elles ne comportent que 1-3 répliques (par exemple : SCÈNE III, SCÈNE VI). Dans le même ordre d'idées, Martine Cécillon affirme que « la mention *anti-pièce* [...] avoue la volonté de rompre avec le théâtre classique en s'y opposant ». (Cécillon, 1998 : 34) Dans ce texte, il est question davantage de l'action du langage que de celle des personnages.

*La note explicative* représente un indice paratextuel, qui apporte des détails sur la conception de l'œuvre, soit d'autres renseignements, que l'écrivain (dans notre cas – le dramaturge) trouve nécessaire à préciser. Dans le texte dramatique analysé, la note explicative apporte des indications sur la localisation de la première représentation de *La Cantatrice chauve* et sur le nom du metteur en scène:

« *La Cantatrice chauve a été représentée pour la première fois au théâtre de Noctambules, le 11 mai 1950, par la Compagnie Nicolas Bataille.*

*La mise en scène était de Nicolas Bataille. » (Idem: 22)*

La première représentation de la pièce n'a pas eu de succès. Après 7 ans, le spectacle avec les mêmes acteurs et le même metteur en scène, a eu un succès qui dure jusqu'à nos jours. Dans une de ces interviews, E. Ionesco mentionnait que le succès est le résultat de l'évolution du public, qui est maintenant en mesure de prendre conscience des sujets tels que l'existence et la condition humaine.

*La liste des personnages*, qui fait partie des didascalies, constitue un indice qui relève des membres du schéma actantiel. Dans les pièces classiques, elle est conçue de la façon suivante :

« PERSONNAGES

THÉSÉE, fils d'Égée, roi d'Athènes.

PHÈDRE, femme de Thésée, fille de Minos et de Pasiphaé.

HIPPOLYTE, fils de Thésée et d'Antiope, reine des Amazones.

ARICIE, princesse du sang royal d'Athènes.

OENONE, nourrice et confidente de Phèdre.

THÉRAMÈNE, gouverneur d'Hippolyte.

ISMÈNE, confidente d'Aricie.

PANOPE, femme de la suite de Phèdre.

GARDES ». (Racine, 1991 : 14)

En analysant la liste proposée, nous apercevons les noms des personnages sont accompagnés des renseignements sur leur origine (Thésée, fils d'Égée), leur position sociale (Aricie, la

princesse), leur profession (Théramène, gouverneur). Par contre, les personnages de la pièce *La Cantatrice chauve* sont présentés de la sorte :

« M. SMITH	Claude Mansard.
MME SMITH	Paulette Frantz.
M. MARTIN	Nicolas Bataille.
MME MARTIN	Simone Mozet.
MARY, la bonne	Odette Barrois.
LE CAPITAINE DES POMPIERS	Henry-Jacques Huet. » ( <i>Ibidem</i> )

Nous remarquons l'absence des renseignements sur l'identité des personnages. Il n'y a aucun indice sur l'âge, le métier soit sur le statut social des protagonistes. L'absence du prénom marque le fait que n'importe qui peut être à la place de M. Martin ou Smith, de Mme Martin ou Smith. Il y a quand même deux indices à mettre en relief : Le Capitaine des pompiers et Mary, la bonne.

Le premier personnage cité n'a pas même de noms, mais le dramaturge indique son métier. Cela démontre clairement que le dévouement excessif envers son métier est plus important que son nom ce qui est renforcé par la didascalie suivante : « LE POMPIER (*Il a, bien entendu, un énorme casque qui brille et un uniforme*) ». (*Idem* : 62) La note explicative en bas de page vise à justifier le choix du dessin pour la couverture du livre : « Le choix de ce personnage peut surprendre. Ionesco évoque un souvenir d'enfance : un incendie vu dans un film ou dans la rue avec un camion rouge et des pompiers à des casques brillants ». (*Loc. cit.*)

Le personnage mentionné en second, à savoir MARY la bonne, est le seul à avoir un prénom. Il semble évoquer la seule protagoniste présentée dans la liste des personnages de manière habituelle. En conséquence, cela représenterait la seule connexion avec la réalité, la normalité, donc avec le raisonnable.

E. Ionesco puise son inspiration dans le tableau *Intérieur métaphysique* de Giorgio de Chirico (**Figure 2**). M. Cécillon affirme que l'adjectif *métaphysique* « renvoie à une notion de fixité et de précision dans la définition des formes et des couleurs. » (*Idem* : 121) Les trois plans du tableau marquent des boîtes vides, qui ne sont pas rangées, ensuite – la silhouette d'un homme sans identité et, à la fin, le ciel avec des nuages vu par la fenêtre. C'est l'unique endroit qui semble représenter la réalité. Le même adjectif, *métaphysique*, trace la liaison entre les deux artistes : De Chirico et Ionesco. Le préfixe *méta-*, qui signifie *au-delà*, met en avant leur réflexion : qu'est-ce qui se trouve au-delà de la simple existence de l'homme ? L'un a peint un homme, dont la silhouette est vide. L'autre a imaginé des personnages, dont le vide intérieur est marqué, outre les éléments que nous avons énumérés, même à travers leurs discours :

« M. SMITH. – A, e, i, o, u, [...]!

MME MARTIN. – B, c, d, f, g, [...]! ». Scène IX (*Idem* : 107)

Les didascalies, assez longues, comme par exemple : « *À la suite de cette dernière réplique de M. Smith, les autres se taisent un instant, stupéfaits. On sent qu'il y a un certain énervement. Les coups que frappe la pendule sont plus nerveux aussi. Les répliquent qui suivent doivent être dites, d'abord sur un ton glacial, hostile. L'hostilité et l'énervement iront en grandissant. À la fin de cette scène, les quatre personnages devront se trouver debout, tout près les uns des autres, criant leurs répliques, levant les poings, prêts à se jeter les uns sur les autres.* » (*Idem* : 103), ont le rôle de souligner l'absence de l'action et l'incapacité d'expression des personnages.

Pour conclure, nous avons cherché à souligner l'importance de l'étude du paratexte dans l'approche du texte dramatique. La découverte et l'explication des éléments paratextuels permettent au lecteur/ à l'étudiant de poser les bases sur lesquelles sera érigé le sens du texte

dramatique, puis sa représentation. Le dramaturge cherche à se faire entendre à travers le paratexte, compte tenu du fait qu'il n'est pas présent dans le texte. Ce sont les personnages qui agissent. De cette manière, il exprime ses pensées et dévoile ses préférences esthétiques.

Il est donc essentiel d'étudier le paratexte pour faciliter l'entrée du lecteur/ de l'étudiant dans l'univers imaginaire créé par l'auteur. Puisqu'il lui fournit des renseignements pertinents sur la conception de l'œuvre, ainsi que sur l'effet pragmatique qu'elle produit sur le lecteur.

### Références bibliographiques :

CÉCILLON, Martine (1998), *Eugène Ionesco "La Cantatrice chauve"*, col. La bibliothèque Gallimard, Paris : Éditions Gallimard.

RACINE, (1991), *Phèdre*, col. Classiques, Paris : Hachette.

DUBOIS, Jean et al. (2002), *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse.

GENETTE, Gérard (1982), *Palimpsestes. La littérature au second degré*, col. Poétique, Paris : Éd. du Seuil.

PRUNER, Michel (2010), *L'analyse du texte de théâtre*, 2<sup>e</sup> édition, Paris : Armand Colin.

### Annexes

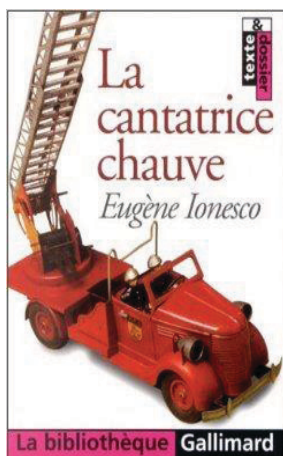


Figure 1. Couverture du livre *La Cantatrice chauve* d'E. Ionesco.

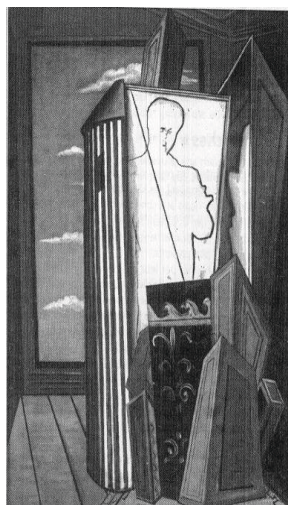


Figure 2. Le tableau *Intérieur métaphysique* (1926) de Giorgio de Chirico.

## ATELIERUL 2. SEMANTICĂ, STILISTICĂ, PRAGMATICĂ

### RAPORTUL *EFORT COGNITIV* ȘI *EFECTE CONTEXTUALE* ÎN INTERPRETAREA DISCURSULUI

CZU: 81`42

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10648690>

Lucia Veste

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID 0000-0003-2726-0542

*Two key concepts in interpreting a discourse are cognitive effort and the contextual effects derived from the Relevance Theory of pragmatic analysis. Cognitive effort represents the number of cognitive operations performed by the interlocutor to interpret a linguistic or non-linguistic message. Meanwhile, contextual effects express the gain obtained in relation to the invested effort. Both concepts influence the efficiency of a discourse, so the lower the cognitive effort compared to the contextual effects obtained, the more relevant the discourse, and its interpretation is more accessible.*

*Cuvinte-cheie:* efort cognitiv, efecte contextuale, relevanță, inferență, dezambiguizare.

*Key words:* cognitive effort, contextual effects, relevance, inference, disambiguation.

Două din conceptele-cheie ale *Teoriei pertinentei* sunt *efortul cognitiv* și *efectele cognitive* ale unui discurs. Aceste noțiuni permit explicarea procesului inferențial de interpretare a unui discurs la nivel lingvistic, logic și pragmatic. Referindu-ne la noțiunea de *efort cognitiv*, vom menționa că acest concept a fost abordat și de semioticieni (Klinkenberg, 1996 : 159), care-l numesc *cost* și disting : *costul paradigmatic* și *costul sintagmatic*. Primul caz presupune existența unei mari varietăți de unități, de exemplu, reprezentarea fiecărui număr de la 1 până la 100 printr-un semn unic. Costul sintagmatic constă în combinarea unui număr mare de unități. Cât despre efectele contextuale, acestea pot fi clasificate în două categorii : efecte propoziționale și efecte non-propoziționale. Vom analiza și exemplifica, în continuare, aceste aspecte lingvistice esențiale în interpretarea discursului din perspectivă semio-pragmatică.

#### 1. *Efortul cognitiv de interpretare*

În sensul pragmatic, *efortul cognitiv* reprezintă *numărul de operații cognitive realizate de interlocutor pentru interpretarea unui mesaj lingvistic sau non-lingvistic, mai mult sau mai puțin ambiguu, în funcție de numărul de semnificații implicite și de tipul interlocutorului*. Dezambiguizarea are loc, la etapa inferențială de analiză, ca etapă suplimentară a decodificării lingvistice și poate fi de mai multe tipuri : *dezambiguizare lexicală* (în cazul polisemiei), ce acționează prin *restrângere lexicală* sau prin *extindere lexicală* (Wilson, 2007 : 230-259), *dezambiguizare sintactică* (în cazul complexității structurale a frazei) (Veste, 2018), *dezambiguizare pragmatică* (în cazul ambiguității referențiale). (Reboul, 1998) Aceste tipuri de ambiguitate pot fi observate în exemplele ce urmează :

(1) *L'imagichaine*. (Disney Channel, *chaîne de télévision*)

În acest exemplu, atestăm o ambiguitate *lexicală* cauzată de efectul cuvântului compus *imagichaine* care este un caz de *hapaxlegomenon*, fiind creat de locutorul discursului publicitar.

Ca urmare a unui dezambiguizării lexicale, acest slogan poate fi interpretat astfel : „canal de televiziune ce dezvoltă imaginația copiilor”.

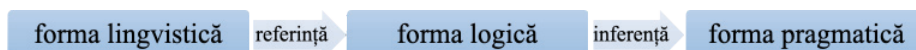
(2) *Yves Sans Logement. Ayons l'élégance d'aider ceux qui n'ont rien.* (Aurore)

Ambiguitatea sloganului (2) se relevă la nivel de *sintaxă*, întrucât *Yves Sans Logement* face indirect referință la marca Yves Saint Laurent. Chiar dacă ar fi să admitem că această *intertextualitate prin aluzie*, analogie cu ceva cunoscut (în cazul dat, *Yves Saint Laurent*), nu a fost remarcată, oricum ortografierea a trei cuvinte în bloc reprezintă un grad de ambiguitate.

(3) *Il n'est jamais trop tôt.* (Mercedes-Benz, *automobiles*)

Folosirea negației *jamais*, în acest exemplu, creează o ambiguitate *pragmatică* între semnificațiile : „Il est toujours trop tôt” (Mereu e prea devreme), „Il est toujours trop tard” (Mereu e prea târziu), „Il est toujours à l'heure” (Mereu e la timp). În contextul acestei publicități, cea mai pertinentă semnificație este: „Oricând poți deveni posesorul unui Mercedes-Benz”.

Astfel, dezambiguizarea permite conexiunea între *forma propozițională* (căreia i se poate atribui o valoare de adevăr) (Moeschler, 1994 : 145) și *atitudinea propozițională* (dorințe, opinii, anxietate, intenții etc.). Interpretarea unui enunț, deși începe cu *semnificația lingvistică*, adică „mesajul transmis de o frază izolată de context și situaționalitate” (Byrne, 1992 : 5), nu se limitează la această etapă. *Forma logică* a enunțurilor, rezultând ca urmare a interpretării lingvistice, de asemenea, nu ne permite decât obținerea unei informații parțiale ce nu poate fi evaluată în funcție de gradul de adevăr sau neadevăr. Forma logică poate deveni propozițională comunicând o informație completă, ca urmare a *dezambiguizării*, atribuirii *referențelor* (Reboul, 1998 : 86-87) și delimitării *intenției locutorului*. Astfel, procesul inferențial „începe cu semnificația frazei și trece prin mecanismele de inferență, având drept premisă semnificația lingvistică a frazei și anumite date lingvistice sau non-lingvistice, și se încheie cu anumite concluzii implicite”. (Reboul, 1998(b) : 45-46) Aceste idei se regăsesc și în studiul cercetătorului A. Ghicov care distinge următoarele *taxonomii de înțelegere* : 1. *înțelegerea semantizantă*, *înțelegerea cognitivă* (comprehensivă) și *înțelegerea semnificativă* (fenomenologică); 2. *înțelegerea nereflexivă* (mișcarea gândirii pe orizontală, la nivelul semantic al textului) și *înțelegerea reflexivă* (mișcarea gândirii pe verticală, prin actualizarea bazei cognitive a receptorului). (Ghicov, 2018 : 7-17) Astfel, putem constata că procesul de interpretare inferențială este determinat de o *interfață semantico-pragmatică*. (Moeschler, 2016 : 3)



**Figura 1. Relația dintre formele lingvistică/ logică/ pragmatică (L. Veste)**

Prin urmare, interpretarea unui enunț presupune, în primul rând, derivarea informației explicite (explicitările), redată prin cuvinte codificate lingvistic ; iar, în al doilea rând, derivarea implicaturilor conținute de mesaj. În acest plan, putem deosebi două tipuri de inferență : inferență *a priori* și inferență *a posteriori*. Inferența *a priori* este specifică etapei inițiale de interpretare și constă în formarea unui context preliminar, care va contribui la următoarea etapă de interpretare. (Yus, 2016 : 19-21) La această etapă a interpretării, interlocutorul este capabil să formeze *ipoteze anticipate* sau *ipoteze interimare*, în termenii lui B. Byrne (1992 : 61), cu privire la enunț, încercând o contextualizare a informației noi. Aceste ipoteze, formate, de regulă, în baza cunoștințelor enciclopedice, permit, într-o oarecare măsură, dezambiguizarea (logică, sintactică). Inferența *a posteriori* este informația obținută în contextul primei lecturi. (Reboul, 1998 : 80)

În consecință, menționăm că etapele menționate și descrise *supra* solicită un anumit efort din partea interlocutorului, fie că e vorba de timpul rezervat interpretării, numărul de implicații contextuale, lungimea enunțului sau a discursului, ponderea pentru memorie, cunoștințele enciclopedice (complexitate lingvistică, jargoane de specialitate, metalimbaj), tropi și figuri de stil, forma logică a enunțului ori perceperea situației etc. Așadar, efortul interlocutorului la interpretarea unui enunț depinde de accesibilitatea informațiilor ce formează contextul. (Reboul, 1998 : 52) În cazul publicității, de exemplu, un discurs prea lung nu va fi citit integral decât în cazul în care se merită efortul depus de interlocutor, discursul oferindu-i acestuia anumite efecte compensatoare pentru timpul rezervat lecturii. Pe de altă parte, un discurs metaforic solicită, de asemenea, un efort cognitiv suplimentar pentru derivarea implicaturilor contextuale :

(4) *La télé qui prend son temps.* (France 3, *chaîne de télévision*)

Acest slogan publicitar implică un joc de cuvinte (*prendre le temps*), care poate avea mai multe semnificații, unele dintre ele fiind non-pertinente. În acest fel, mesajul devine mai complex și, respectiv, mai puțin accesibil. Vom demonstra acest fenomen, relevând semnificațiile implicite :

- a. ? *France 3* vă răpește tot timpul liber (*prendre le temps de quelqu'un*);
- b. ? *France 3* este un canal foarte lent (*prendre le temps - a nu se grăbi, a încetini*);
- c. *France 3* este un canal actual, în pas cu timpul (*prendre le temps présent tel qu'il est*).

Observăm că din toate semnificațiile posibile, menționate mai sus, cea mai adecvată este ultima. Totuși, ea nu este accesibilă imediat, întrucât sensul inițial al expresiei franceze *prendre le temps* este de „a zăbovi”. Cu toate acestea, în contextul unei publicități, mai ales, în cazul unui canal de televiziune, această semnificație nu este relevantă. Sensul transmis de locutor poate fi depistat prin crearea de inferențe, dar această etapă implică un efort cognitiv suplimentar.

Rezumând considerațiile expuse, menționăm că *efortul cognitiv* este un concept folosit nu doar în raport cu interlocutorul prezent în actul de comunicare. Locutorul nu poate solicita depunerea unui anumit efort din partea interlocutorului decât în cazul în care el însuși a investit un oarecare efort în formularea și transmiterea discursului său. Or, într-un act de comunicare are loc o interacțiune între efortul locutorului și efortul interlocutorului.

## 2. Efectele contextuale ale interpretării

Conform cercetărilor în pragmatică, relevanța discursului publicitar este influențată nu doar de *efortul* depus, ci și de *efectele contextuale* obținute. (Wilson, 1997) Cu alte cuvinte, eficiența unui discurs depinde de maximizarea „câștigului” obținut în raport cu efortul investit. (Padilla, 2016 : 6) Prin urmare, diminuarea *efortului* sau *explicitarea* discursului nu este suficientă pentru *pertinența* unui discurs, deoarece orice reducere a efortului trebuie neapărat să fie însoțită și de o sporire a numărului de efecte produse. (Peter, 2016 : 213)

Atunci când informația este transmisă într-un mod care solicită un efort ce depășește costul minim de interpretare, atât locutorul, cât și interlocutorul caută să sporească recompensa cognitivă pentru a justifica efortul depus.

*Teoria relevanței* permite delimitarea a două tipuri de efecte : efecte *propoziționale* și efecte *non-propoziționale*. (Sperber, 1995)

### 2.1 Efectele propoziționale

Efectele *propoziționale* rezultă din contextualizarea enunțurilor din discurs. Prin urmare, ele reprezintă totalitatea ipotezelor contextuale construite progresiv, enunț cu enunț. Acest tip de efecte, la rândul său, poate fi divizat în trei subtipuri (Wilson, 1997) :



1. *Adiționarea* unei informații noi sau *implicația contextuală*, în termenii lingviștilor elvețieni J.Moeschler și A. Reboul (Moeschler, 1994 : 144) ;

2. *Accentuarea* / *abstractizarea* unei informații noi sau *reevaluarea*, în termenii lui J. Moeschler și A. Reboul (*loc. cit.*) ;

3. *Suprimarea unei informații mai vechi sau eradicarea*, conform pragmaticienilor elvețieni (*loc. cit.*) ;

În toate cazurile menționate, este vorba de efecte pozitive, orientate spre modificarea universului cognitiv al interlocutorului. **Adiționarea** unei noi informații reprezintă o îmbogățire a universului cognitiv al interlocutorului. Informarea poate fi o motivație excelentă pentru destinatar, făcându-l să investească din timpul său, să cerceteze mesajul recepționat pentru completarea cunoștințelor sale enciclopedice și a lacunelor. Însă, acest efect necesită un efort suplimentar din partea interlocutorului. Prin urmare, *adiționarea* unei informații noi reprezintă un efect „costisitor”, care poate altera relevanța discursului. Or, introducerea unei informații noi, complică procesul inferențial și sporește riscul de eșec al comunicării. Vom ilustra cele afirmate printr-un exemplu de discurs publicitar bazat pe adiționarea unei informații noi :

(5) *Nouveau BLUE THERAPY MULTI-DEFENDER SPF 25. Un nouveau Broad Outdoor Defense Complex™, activé par la baicaline anti-oxidante, l'algue Furcellaria Lumbrica et l'algue de Jeunesse™. Une protection optimale contre les accélérateurs extérieurs de vieillissement, formulée dans une nouvelle texture aérienne. Quand la peau est mieux protégée, elle a la capacité de se restaurer elle-même.* (Biotherm, crème anti-âge). (Veste, 2018)

Pentru reliefa noutății și a proprietăților unice ale acestui produs, locutorul folosește în exemplul (5) un metalimbaj special (*Broad Outdoor Defense Complex™, baicaline, Furcellaria Lumbrica et l'algue de Jeunesse™*), care, deși captează atenția, riscă a fi inaccesibil destinatarului. Astfel, în cel mai bun caz, interlocutorul va fi influențat pozitiv, fără a înțelege sensul discursului publicitar. În cel mai rău caz, însă, informația nu va avea nici un efect asupra destinatarului sau îl va demotiva. Prin urmare, impactul efectului propozițional de *adiționare* depinde de profilul interlocutorului.

Al doilea efect propozițional ține de **accentuarea** sau **abstractizarea** unei informații cunoscute prin „schimbarea forței de convingere în raport cu anumite opinii”. (Reboul, 1998 : 77-78) În cazul *accentuării*, este vorba de o confirmare a opiniilor interlocutorului. Acesta, de asemenea, reprezintă un efect cognitiv pozitiv, ce constă în suprimarea incertitudinii și îndoielii. Un astfel de discurs publicitar poate capta atenția destinatarului. *Abstractizarea* este efectul opus *accentuării* și este aplicată foarte des în discursul publicitar, contribuind la evitarea și neglijarea stereotipurilor, prejudecăților. Acest tip de efect propozițional este compatibil, de cele mai multe ori, cu publicitatea ce prezintă produse contraindicate sau nocive : unt – exces de grăsime, lapte – lactoză, ciocolată – calorii, maioneză – conservanți etc. Alteori, poate fi vorba de o abstractizare a prețului :

(6) *Plus beau. Plus chaud. Moins cher.* (Invicta - systèmes de chauffage au bois)

Abstractizarea sau neglijarea cunoștințelor anterioare permite „recategorizarea și inversarea imaginii defavorabile a produsului”, ceea ce încurajează interlocutorul la realizarea actului perlocuționar. M. Bonhomme și A. Horak numesc acest efect „respingerea unei doxe depreciative în prealabil”. (Bonhomme, 2009 : 55) Adesea, interlocutorul cedează foarte ușor în fața unor astfel de discursuri publicitare, întrucât ele creează un efect de deculpabilizare.

Menționăm că atât în cazul *accentuării*, cât și al *abstractizării* este vorba de o modificare a convingerilor proprii interlocutorului, ceea ce reduce din efortul interpretativ. Vom analiza, în continuare, câteva exemple de sloganuri publicitare cu efect de accentuare (confirmare,

subliniere, reliefare) și de abstractizare (diminuare) a impactului unei doxe : pericol – siguranță, prejudiciu – bunăstare :

(7) *Elle a tout ce qu'il y a de bon dans un fromage, la légèreté en plus. Qui est-ce ? La vache qui rit LEGÈRE.* (La vache qui rit, produse lactate) – efect de abstractizare (prin utilizarea repetitivă a adjectivului *légère* și prin scrierea sa cu majuscule) a convingerii că produsele lactate conțin multe grăsimi.

(8) *C'est vraiment pas cher.* (Loc Éco, location de véhicules) – efect de accentuare (prin utilizarea modalizatorului *vraiment*) a ideii de accesibilitate.

În final, cel de-al treilea efect propozițional pozitiv rezidă în **suprimarea** unei informații mai vechi „contrazisă printr-o informație nouă, mai convingătoare”. (Reboul, 1998 : 77-78) Efectul dat are tangențe comune cu *abstractizarea*, deosebindu-se printr-un impact mai puternic. Prin urmare, el permite eliberarea completă de prejudecăți și stereotipuri. Este o modificare totală a convingerilor anterioare, urmată de o stare de destindere și fericire. Acest efect, de asemenea, nu solicită prea mult efort din partea interlocutorului, oferindu-i, în schimb, un puternic efect contextual. Prezentăm, în continuare, un exemplu de discurs publicitar ce are acest efect :

(9) *Contre les fuites au Bac : le stylo qui ne fuit pas (BiC)* – efect de *suprimare* (prin utilizarea prepoziției *contre* și a negației *ne fuit pas*) a posibilității de scurgere a cernelii din pix.

Observăm, în același timp, un paralelism între *fuite à un examen* (neprezentare la un examen) și *fuite du stylo* (scurgerea cernelii), ceea ce creează un joc de cuvinte cu efect ludic.

Așadar, un discurs publicitar pertinent exprimă cel puțin unul dintre aceste efecte propoziționale. Cu cât este mai mare numărul de efecte, cu atât este mai pertinent discursul, dar cu neapărata condiție că efortul depus nu depășește aceste efecte.

## 2.1 Efectele *non-propoziționale*

Interpretarea exemplelor de efecte propoziționale a relevat faptul că procesul de contextualizare a enunțurilor este adesea însoțit de efecte secundare : senzație de destindere, fericire, confirmare etc. Deci, conținutul propozițional comunicat de locutor, mai este însoțit și de o informație non-propozițională, reprezentată de „emoții, stări de suflet și comportament ostensiv al unui locutor, care constituie un reper în interpretarea enunțului”. (Moeschler, 2009)

Astfel, relevanța unui enunț se datorează nu doar conținutului informativ, ci și anumitor efecte, având un impact puternic asupra interlocutorului. Or, relevanța unui discurs poate fi descrisă fie prin reducerea efortului necesar, fie prin creșterea numărului de efecte produse. În acest plan vom analiza situația în care cineva îi comunică unei prietene următorul mesaj : « Tu as une nouvelle robe ! » (Ai o rochie nouă !). Această informație fatică nu este prea „calitativă” din punct de vedere informativ, deci este, aparent, non-pertinentă. Totuși, trebuie să recunoaștem că acest mesaj are un impact social, personal și interactiv. (Yus, 2016 : 16) J. Moeschler (2009) numește acest tip de efecte - *non-propoziționale*, în timp ce F. Yus le definește drept *condiții non-propoziționale pozitive*, pe care le opune *condițiilor non-propoziționale negative*, acestea din urmă determinând emoții ce solicită mai mult efort pentru mai puține efecte contextuale. (Yus, 2016 : 15) Este vorba că, în timpul interpretării, are loc o interacțiune a ipotezelor accesibile cu alte surse de informare ce influențează starea psihologică a interlocutorului și a locutorului. Aceste efecte sunt, deci, fără conținut propozițional, de unde și denumirea de *non-propoziționale*, ceea ce indică starea emotivă a interlocutorului. Lingviștii D. Sperber și D. Wilson le numesc *efecte poetice* : „Vom numi efecte poetice - efectele particulare ale unui enunț a cărui relevanță constă în special dintr-un ansamblu de implicări slabe” (Sperber, 1986

: 224). *Efectele poetice* sunt declanșate adesea de imagini poetice cum ar fi: hiperbola, repetiția, ritmul etc. (Peter, 2016 : 214) Pentru alți lingviști (Jary, 2013), implicitățile *slabe* mai pot fi numite implicități *comportamentale*, iar derivarea acestora este esențială pentru interpretarea (im)politeții sau a comunicării literare. (Pilkington, 2000) În categoria implicităților slabe pot fi incluse și sentimentele, atitudinea, reflecțiile, dispoziția, măgulirea, reciprocitatea etc. Alte forme de „satisfacție cognitivă”, în termenii lui F. Yus (2015 : 88), sunt : emoțiile, empatia, conotațiile fatice, ergonomia, apartenența la grup, socializarea, sensibilizarea. „Enunțurile ce produc efecte poetice pot fi utilizate în scopul exprimării acestui sentiment de reciprocitate, aparent mai mult afectiv decât cognitiv”. (Sperber, 1986 : 222-224) Aceste efecte sunt perceptibile, mai ales în cazul discursului publicitar, care mizează pe *economie și expresivitate*. În viziunea lui J. Moeschler (2009), *economia* în exprimare permite echilibrarea eforturilor interpretative și a efectelor cognitive obținute prin echilibrarea informației contextuale și a informației lingvistice.

În planul *expresivității*, discursul publicitar comunică nu doar o informație, ci și un stil de viață, un statut, o propunere socială etc. Se întâmplă, din ce în ce mai des, ca actul de cumpărare să nu fie făcut dintr-o nevoie primară, ci pentru identificarea cu cineva sau, dimpotrivă, pentru individualizare etc. În acest scop, discursul publicitar nu numai că transmite un conținut informativ, ci suscită, de asemenea, emoții, sentimente, stări sufletești, impresii etc.

F. Yus subliniază și caracterul accidental al efectelor non-propoziționale, numindu-le *efecte non-propoziționale non-intenționate*. (Yus, 2017 : 66-86) În această categorie, F. Yus include sentimentele, emoțiile, impresiile etc. ce nu sunt exprimate direct de către locutor, ci sunt generate de actul de comunicare și marchează pozitiv sau negativ conținutul propozițional al enunțului. (*loc. cit.*) Analizând *efectele non-propoziționale non-intenționate*, F. Yus le opune *informației non-propoziționale intenționate (ostensive)*, care este exprimată prin atitudine afectivă și anume : sentimente, emoții transmise în mod conștient și intenționat de locutor. (*loc. cit.*) Atât efectele non-intenționate, cât și informația intenționată completează conținutul propozițional și contribuie la realizarea funcției *fatice* a actului de comunicare redată de pragmaticianul spaniol în Figura 2.5 :

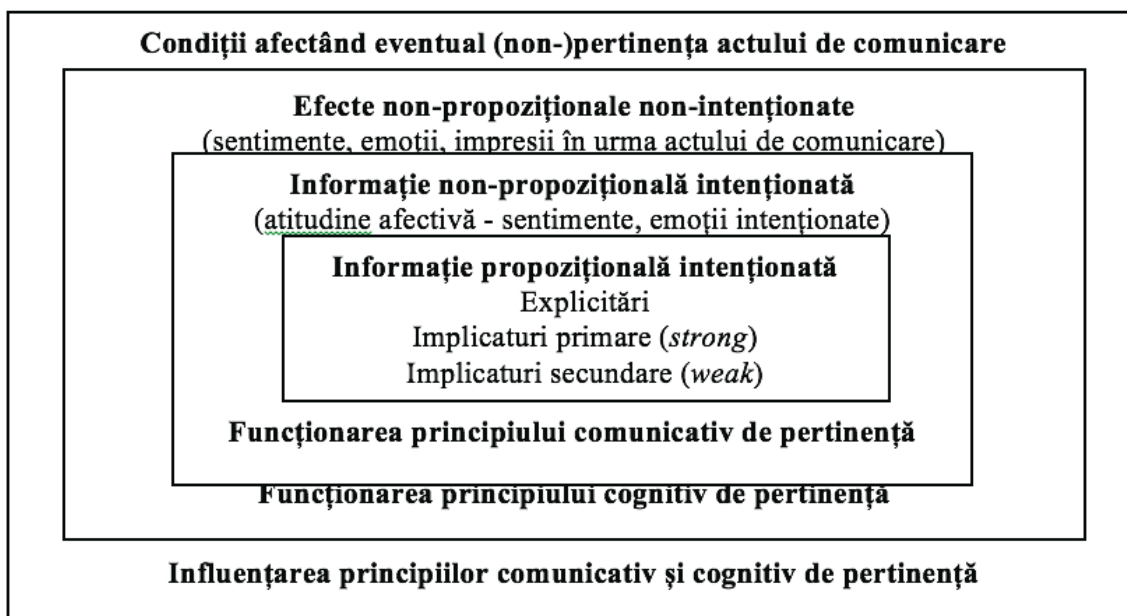


Figura 2. Efecte propoziționale și efecte non-propoziționale (Yus, 2017 : 66-86)

Conchidem, că un discurs, inclusiv cel publicitar, poate avea două tipuri de efecte : *propoziționale* și *non-propoziționale*. Informația *propozițională* este intenționată și, deci, motivată. Informația *non-propozițională* determină funcționarea principiului cognitiv și a principiului comunicativ de relevanță. În cazul principiului comunicativ de relevanță, informația non-propozițională este intenționată, în timp ce, în cazul principiului cognitiv de relevanță, informația non-propozițională este non-intenționată, adică accidentală, aleatorie.

Analiza raportului *efort cognitiv / efecte contextuale*, sugerează ideea de *relevanță optimă* (Moeschler, 1994), urmărită de ambii interlocutori și care constă în *optimizarea* comunicării ostensiv-inferențiale, altfel zis *echilibrarea* efortului cognitiv și al efectelor contextuale. (Peter, 2016 : 211) Prin urmare, succesul unei comunicări sau „memorabilitatea unei informații” (Byrne, 1992 : 53) constă nu doar în implicarea unui efort minim de interpretare, ci și în atingerea anumitor efecte contextuale pozitive. Important este ca eforturile să nu depășească efectele obținute, adică să fie minime sau egale cu efectele cognitive.

### **Referințe bibliografice :**

BYRNE, Barbara (1992), *Relevance Theory and the language of advertising*. CLS Occasional Paper No. 31, Trinity Coll., Dublin (Ireland). Centre for Language and Communication Studies.

GHICOV, Adrian, «Valorile constructiviste ale înțelegerii în didactica textului». In : *Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice*, Vol. I, Universitatea de Stat din Tiraspol, Tipografia UST, Chișinău, 2018. p. 7-17.

JARY, Mark, «Two types of implicatures: Material and behavioural». In : *Mind & Language* 28/5, 2013. p. 638-660.

KILNKENBERG, Jean-Marie (1996), *Précis de sémiotique générale*, Paris : De Boeck & Larcier S.A.

MOESCHLER, Jacques, «Pragmatics, propositional and non-propositional effects. Can a theory of utterance interpretation account for emotions in verbal communication? ». In : *Social Science Information* 48(3), 2009. p. 447-463.

MOESCHLER, Jacques et REBOUL, Anne (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris : Editions du Seuil.

MOESCHLER, Jacques. «The semantics-pragmatics interface: how it works, why we need it, and where it is?». In : Dupuy L., Grabizna A., Foudon N., Saint-Germier P. *Papers dedicated to Anne Reboul*, <http://reboul.isc.cnrs.fr/Moeschler.pdf>, 2016.

PADILLA CRUZ, Manuel, «Vigilance Mechanism in Interpretation: Hermeneutical Vigilance», In : *Studia Linguistica Universitatis, Iagellonicae Cracoviensis* 133, 2016.

PERRY, Peter S., «Relevance Theory and Intertextuality». In : *Exploring Intertextuality: Diverse Strategies for New Testament Interpretation of Texts*, Edited by B. J. Oropeza, Steve Moyise, Cascade, 2016. p. 207-221.

PILKINGTON, Adrian (2000), *Poetic Effects. A Relevance Theory Perspective*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

REBOUL, Anne, MOESCHLER, Jacques (1998), *La pragmatique aujourd'hui*. Nancy : Éditions du Seuil.

REBOUL, Anne, MOESCHLER, Jacques (1998), *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris : Armand Colin.

SPERBER, Dan, WILSON, Deirdre (1995), *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford: Blackwell, 2<sup>nd</sup> edition.

VESTE, Lucia, «La publicité - un discours ambigu». In : *Les cahiers Linguatek*, revue bianuelle du Centre de Langues Modernes Appliquées et Communication LINGUATEK, Université Technique «Gheorghe Asachi» de Iasi, Roumanie, No. 3-4, L'ambiguïté, Performantica, 2018, p. 273-285.

WILSON, Dan, CARSTON, Robyn, «A Unitary Approach to Lexical Pragmatics: Relevance, Inference and Ad Hoc Concepts». In : *Pragmatics*. Palgrave: Editors: Noel Burton-Roberts, 2007. p. 230-259.

WILSON, Dan, «Linguistic Structure and Inferential Communication». In : Caron B., *Proceedings of the 16th International Congress of Linguists*, Oxford: Elsevier Sciences, 1997. p. 1-20.

YUS, Francisco (2016), *Humour and Relevance*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 367.

YUS, Francisco, «The role of cognition and relevance in new digital narratives». In : *Prospettive multilingue e interdisciplinari nel discorso specialistico*, Pisa: Pisa University Press, 2015. p. 81-107.

YUS, Francisco, «Contextual constraints and non-propositional effects in WhatsApp communication». In : Haugh M., Terkourafi M. *Journal of Pragmatics*, Elsevier, Volume 114, June 2017. p. 66-86.

# ENUNȚUL EXISTENȚIAL AVERBAL ÎN DISCURSUL PUBLICITAR FRANCEZ

CZU: 81`42:659.1

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10648717>

**Cristina Enicov**

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID 0000-0002-6065-401X

*This article deals with the problem of defining the category of existence, as well as defining the verbless existential statement in the French advertising discourse. Starting from the definition of existence within logic, a review of the opinions of linguists regarding the existential statement was undertaken. Attention was drawn to the existential verbless statement, both in literary and advertising texts. The advertising speech, having as its primary function that of informing the addressee about the existence and qualities of the product, frequently resorts to the non-verbal existential statement.*

**Cuvinte cheie:** existență, enunț existențial, actul de existență, enunț averbal existențial, subiect implicit.

**Keywords:** existence, existential statement, act of existence, existential verbless statement, implicit subject.

Enunțurile existențiale au constituit obiectul de studiu al logicienilor. Numeroase studii au identificat natura tetică a construcțiilor existențiale. O afirmație tetică afirmă, în general, un fapt, o stare sau o situație, și transmite doar informații noi, nepresupuse, informații numite și rematice. Se consideră că focalizarea informațională cuprinde întregul enunț. Enunțurile tetice sunt definite în opoziție cu enunțurile categoriale, care implică o structură în două părți care leagă un subiect (temă) și un predicat (focalizare). (Meulleman et al., 2022)

Pentru a studia enunțurile existențiale averbale din discursul publicitar ne vom axa pe dezvoltarea esenței categoriei logice care stă la baza formării enunțurilor existențiale în general, și a celor averbale în special, și anume a categoriei existenței și a actului de existență. O atenție mare studiului categoriei existenței și a exprimării sale a fost acordată în lingvistica rusă, întrucât în această limbă enunțurile existențiale sunt frecvente.

În studiul enunțurilor existențiale un loc aparte este consacrat presupuziției existenței. Existența unui obiect servește drept bază pentru determinarea părții sale calitative, pentru procesul cunoașterii în general. Categoria existenței determină conceptualizarea unei entități ca un tot întreg indivizibil și doar obiectul existent îi permite gândirii să-l identifice și să-l califice etc. Existența obiectului și calificarea lui în conștiința noastră constituie baza activității de gândire. Obiectul devine subiectul judecății doar după ce a fost conștientizată existența lui. Lingvistul rus V. Gak consideră că situația de existență anticipează din punct de vedere logic orice altă situație, întrucât această categorie stă la baza tuturor operațiilor logice și se identifică cu categoria prezenței. (Gak, 1986 : 94) Cercetătorii, studiind categoria dată din perspectivă logică, subliniază caracterul obiectiv al categoriei existenței, care determină natura mijloacelor desemnării existențialității obiectului. (Bondarenco, 2008 : 102)

Un loc aparte în studiile asupra enunțurilor existențiale este consacrat centrului comunicativ. Conform opiniilor savanților centrul comunicativ al enunțurilor existențiale îl constituie obiectul existenței sau chiar înseși actul de existență. Actul de existență este un

act de aserțiune al unui fapt din realitatea obiectivă și cuprinde evenimentele care reflectă diferite relații între obiecte și calitățile lor sau relațiile dintre obiecte. Pot avea caracter existențial o calitate, o proprietate, o stare, aflarea obiectului în spațiu etc., doar cu condiția ca aceste afirmații să fie adevărate. Prin intermediul acestor tipuri de enunțuri se constată un adevăr despre realitatea obiectivă. Referindu-se la actul de existență în sistemul actelor de predicatie, savanții susțin că „existența obiectului este un fapt, dar faptul nu are nevoie de actul de predicatie.” (*Ibidem* : 110) Continuând ideea lui J. Orr, care remarcă faptul că existența este o prezență reală, tangibilă și această prezență reală simțită și trăită nu are nevoie, pentru a fi exprimată, de verbul „être / a fi” (Orr, 1963 : 264), cercetătorii afirmă că caracterul factologic al actului de existență antrenează elipsa verbului *être / a fi*. Faptul existenței este atât de cunoscut și de evident, încât devine deja o presupunere sau un domeniu al cunoștințelor noastre și nu mai are nevoie de mijloace de desemnare. (*Ibidem* : 112) Cercetătoarea de la Universitatea din Moscova L. Petrova consideră că sensul modal de bază al enunțurilor existențiale este sensul realității. (Петрова, 1978 : 6)

Prin actualizarea obiectului existenței se desemnează însăși actul de existență. Referitor la enunțurile existențiale, care desemnează un fenomen atmosferic, de exemplu: *Тумана! Зима!* în limba rusă, autoarea rusă N. Șvedova consideră că în ele este afirmată existența acestor fenomene. Locutorul constată existența acestor fenomene, actul de constatare fiind deja conținut în substantivele date. (1963 : 465) L. Petrova consideră că în asemenea enunțuri printr-un singur termen se exprimă atât subiectul cât și obiectul raționamentului. (1978 : 6) Sensul obiectului existenței în enunțurile sus-menționate este sugerat de posibilitatea lor de a constitui enunțuri printr-un singur cuvânt. Același lucru îl putem afirma referitor la enunțurile existențiale din discursul publicitar - prin numirea produsului se constată existența lui. Ex:

*Soins autobronzants. (Clarins, publicitate pentru cremă autobronzantă)*

*Hypnose (Lancome, parfum pentru femei).*

În discursul literar, enunțurile existențiale sunt considerate ca având un rol aparte în structurarea textului, fiind numite deseori drept enunțuri introductive. N. Arutiunova, studiind acest aspect al enunțurilor existențiale, consideră ca ele nu sunt autonome din punct de vedere informațional. Rolul lor este de a pregăti desinatarul pentru enunțurile ulterioare. (1988 : 222) Aceste enunțuri introductive necesită continuare. Lipsa continuării ar putea înșela așteptările destinatarului, i-ar crea un sentiment de insatisfacție informativă. În diferite tipuri de texte enunțurile, care urmează după enunțul existențial introductiv, suprimă deficiența de informație care se degajă prin afirmarea existenței obiectului dat.

Cât privește obiectul existenței, se consideră că el este nereferențial în enunțul existențial introductiv și doar în desfășurarea textului el devine cunoscut, referențial pentru cititor. Situația în discursul publicitar este de altă natură. Obiectul existenței, exprimat lingvistic printr-o frază plasată la începutul textului, este identificat deja la nivel iconic de către destinatar. Desfășurarea ulterioară a textului completează cu informație suplimentară, îi atribuie obiectului proprietăți și calități care nu sunt vizibile în dimensiunea iconică. Cercetătorii din mai multe domenii care studiază vizualul – filozofii, psihologii și oftalmologii au remarcat că informația care vine prin văz nu se reduce doar la culoare și lumină. Ea nu se limitează la forma obiectului, distanța față de acesta, densitatea lui, ci este mult mai complexă. În ea sunt incluse procedeele de recunoaștere, clasificare, interpretare, stabilirea relațiilor cauzale sau de altă natură. (Арутюнова, 1988 : 114) Astfel cititorul unei publicități identifică inițial obiectul la nivel vizual – iconic, apoi lecturează textul pentru a identifica calitățile obiectului care îi erau necunoscute și pe care nu le poate identifica din informația percepută vizual.

Cercetătoarea franceză F. Lefeuve definește enunțul existențial averbal ca o structură sintactică ce cuprinde doar un predicat și o modalitate de enunțare. Sunt distinse două tipuri de enunțuri existențiale averbale. Primul tip stabilește existența unui obiect. De obicei, în acest tip de enunț, pe lângă nucleul nominal, se conține și un circumstant extra-predicativ sau un marcator de predicatie. (Lefeuve, 1999 : 290) Sintagma circumstanțială, plasată deseori în poziție inițială, permite localizarea spațială sau temporală a obiectului, ca de exemplu *une pouf* încadrat în *à gauche entre la cheminée et la table* din exemplul: *À gauche entre la cheminée et la table, une pouf.* (Apud : Lefeuve, 1999 : 296) Indicele de predicatie semnalează valoarea predicativă a grupului nominal, ca de exemplu, adverbul *Toujours* pentru grupul *du confit et du jambon* din enunțul: *Toujours du confit et du jambon.* (Ibidem) Fără sintagma circumstanțială și fără indicele de predicatie, caracterul predicativ al enunțului nominal este deseori problematic.

Cel de-al doilea tip de enunțuri averbale existențiale conține expresii nominale care fac trimitere la o stare, o activitate sau un eveniment. Ex. *Acclamations. Applaudissement dans les loges.* (Cyrano de Bergerac) Ele afirmă existența unei situații. Substantivele folosite de obicei au o corespondență verbală, astfel *acclamations* derivă din verbul *acclamer*.

Ele apar în frază de obicei fără determinant. Acest tip de enunțuri averbale existențiale nu cunosc aceleași restricții ca și enunțurile existențiale de primul tip. Spre deosebire de enunțurile din primul tip, ele comportă mai rar o sintagmă circumstanțială extra-predicativ și un indice de predicatie. În opinia lingvistei, rudenia cu verbul pare să fie suficientă pentru a forma o frază.

În discursul publicitar atestăm un număr impunător de enunțuri averbale existențiale cu diversă structură – monomembră și bimembră.

Studiul întreprins asupra corpusului nostru ne-a permis să identificăm enunțurile averbale existențiale, predicatul fiind exprimat prin grup substantival, care poate fi un nume propriu sau un nume comun, cât și prin grup adjectival.

În corpusul nostru, textele publicitare cu referire la mărcile de lux – parfumuri, accesorii etc. conțin sau chiar sunt constituite din enunțuri averbale existențiale. Atestăm în corpus o frecvență sporită a enunțurilor existențiale cu predicatul exprimat prin substantive. În aceste enunțuri substantivul care denumește marca poate fi un substantiv propriu vestit în spațiul cultural francez și chiar mondial din înalta societate. Ex: **Chanel, Louis Vuitton, Versace**. Pentru a identifica produsul sau clasa de produse din gama produsă de marca dată imaginea alăturată reprezintă produsul - parfum, poșetă de damă, ochelari de soare. Conotația de notorietate a mărcilor de lux este impusă prin minimizarea mesajului lingvistic și laconismul textelor publicitare. Specificul pragmatic ale acestor enunțuri constă în faptul că este de ajuns de numit doar marca din *Haute couture*, ca toate conotațiile pe care aceasta le implică: rafinament, stil, clasă etc., să fie produse în mintea destinatarului acestor mesaje publicitare. Implicit, oricine este în posesia unui accesoriu de marcă este inclus în clasa persoanelor care au reușit.

Despre importanța și calitatea mărcilor vorbește și locul amplasării acestor publicități în reviste – primele pagini, care sunt și cele mai scumpe. Atunci când marca comercială dispune de mai multe tipuri de produse enunțul cu numele mărcii este urmat de un enunț averbal, care explică și aduce un plus de informație pentru completarea mesajului. Astfel, în publicitatea pentru ceasuri de mână *Chanel*, pagina de revistă reprezintă imaginea unui ceas de mână încrustat cu pietre prețioase. Pentru a nu crea confuzii și suspiciuni destinatarului mesajului dat referitor la tipul pietrelor din imagine, în text, alături de denumirea mărcii **Chanel** este plasată enunțul **J12 Diamants**. Astfel enunțul existențial **J12 Diamants** dublează mesajul iconic aducând informația suplimentară despre calitatea pietrelor încrustate pe cadranul ceasului.



În aceeași clasă de enunțuri averbale existențiale includem enunțurile cu predicatul exprimat prin nume propriu, care denumesc produsul propriu-zis, denumirea comercială a acestuia, secundate de numele mărcii. De exemplu: **OPIUM**. *Yves Saint Laurent*. Uneori, marca comercială este urmată de un enunț care denumește clasa produselor: **Tumulte**. *Christian Lacroix. Parfums*.

Gradul redus de notorietate a mărcii comerciale, de noutate comercială a produsului impune necesitatea includerii în mesajul publicitar a unor enunțuri averbale existențiale cu funcție explicativă: **KenzoAmour**. *Un parfum pour femme*. Substantivul compus **KenzoAmour** are în structura sa un nume propriu, care denumește marca comercială „Kenzo” și substantivul comun „amour”. Funcția semantică a rădăcinii Kenzo este identificatoare a mărcii, iar a substantivului „amour” – a finalității parfumului. Acest substantiv poate fi interpretat ca fiind provocator de dragoste, că toți cei care vor folosi acest parfum vor inspira dragoste. În acest exemplu, enunțul averbal *Un parfum pour femme* este un plus de informație pentru destinatar, deoarece denumirea sintetică cu ortografie ciudată a produsului **KenzoAmour**, unde se identifică doar cuvântul *Amour*, nu furnizează nici un fel de informație asupra tipului produsului. Enunțul explicativ conține în sine informația minimală necesară pentru identificarea produsului dat: este vorba despre un parfum destinat femeilor.

Atunci când denumirea produsului nu conține denumirea mărcii comerciale, aceasta este plasată pe pagină pentru identificarea mărcii. În cazul parfumului de la casa de modă Lancôme Paris, enunțul care conține denumirea lui, **Hypnôse**, este perceput de destinatar în etapa a doua a lecturării anunțului publicitar, după perceperea imaginii unei femei care țintește cititorul cu privirea, parcă hipnotizându-l. Dubla izotopie a textului lingvistic cu imaginea unei hipnotizatoare creează ambiguități în ceea ce privește acest mesaj publicitar. Este de remarcat ortografierea numelui produsului – în limba franceză cuvântul *hypnose* nu este ortografiat cu accent circumflex, însă în scop de identifica produsul cu marca *Lancôme*, în care este prezentă litera „o” cu accent circumflex, la fel este ortografiat și numele parfumului dat: **Hypnôse**.

Locul enunțului averbal care denumește produsul poate să fie în poziție intercalată între alte două enunțuri averbale într-un text publicitar. În exemplul: *Tout l'éclat de la femme*. **ESCADA**. *Un Bijou de Fragrance*, enunțul averbal existențial *Escada*, în care substantivul propriu denumește parfumul de marcă, se găsește în poziție intermediară între două enunțuri averbale. Primul enunț *Tout l'éclat de la femme* nu se referă la parfum, însă face referire la strălucirea femeii, la felul de a fi deosebită, scilicet. Adjectivul **tout** din sintagma dată conduce la ideea strălucirii totale a unei femei. Totodată enunțul averbal dat poate să semnifice și faptul că sticluța de parfum conține strălucirea unei femei. Substantivul *éclat* este plasat alături de imaginea pietrelor prețioase prezentă și poate produce nedumerire (așa cum pe pagină este prezentă și sticluța cu parfum). Această nedumerire este rezolvată de enunțul *Escada*, urmată de enunțul *Un Bijou de Fragrance*. În acest enunț substantivul *fragrance* este sinonim cu « parfum subtil, fin » iar expresia *un bijou de* semnifică „un obiect relativ mic confecționat cu artă, cu măiestrie”. Așadar, expresia *un bijou de fragrance* înseamnă un parfum elaborat cu măiestrie. Asistăm la o triplă izotopie: *éclat – pietre prețioase – bijou*, unde *éclat* și *bijou* sunt semne lingvistice, iar *pietrele prețioase* – semn iconic. Astfel, enunțul averbal, post-pus enunțului **Escada**, servește drept concluzie și soluție pentru nedumerirea creată de enunțul inițial – parfumul dat este ceea ce îi trebuie unei femei pentru a străluci, fără a avea nevoie de pietre prețioase, căci el însuși este ca o bijuterie.

Printre substantivele proprii care constituie predicatul unui enunț averbal în discursul publicitar sunt frecvente substantivele compuse. Procedul de derivare mixtă („Mot-valise”)

este un procedeu productiv în discursul publicitar. Pentru numele propriu care constituie enunțul averbal pentru prezentarea clinicii de înfrumusețare din *Physiomins* s-a recurs la fuzionarea a două rădăcini *physio* și *mincir*. *Physio-* este un element științific, care semnifică „ fiziologie, natură”, „*mincir*” înseamnă „a slăbi”. Din motive ortoepice rădăcina *minc-*de la verbul « mincir » s-a transformat în *mins*. Astfel, cuvântul-enunț *Physiomins* are semnificația „a slabi natural”. Această semnificație este întărită de enunțurile averbale ce urmează după enunțul averbal dat : *Minceur. Bien-être. Anti-âge.*

Crearea de cuvinte noi în discursul publicitar poate să se efectueze în urma derivărilor hibride diverse, astfel, creând-se substantive neologice, neatestate de dicționare. În exemplul *LIFTACTIV PRO NUIT*, structura dată este o denumire comercială a cremei de față, care nu este prea explicită, având aspectul unui cod. În *LIFTACTIV PRO NUIT* distingem un substantiv adjectival *LIFTACTIV*, care are în componența sa două rădăcini: *Lift*, de la cuvântul împrumutat din engleză *lifting* „ operație de chirurgie estetică cu scopul de a ridica și de a întinde pielea feței” și *activ*, de la verbul *activer* „ a face să fie mai prompt (mărind activitatea)”. Sintagma *pro* semnifică conform dicționarului Le Petit Robert : ”abreviere familiară pentru *professionnel(le)*”. (1967 : 1016) Unicul cuvânt care nu creează confuzie din această sintagmă este substantivul *nuît*, un substantiv comun. Această nouă construcție (mot-valise) ar avea sensul „lifting cu acțiune profesionistă activă de noapte”. Pentru a aduce un plus de claritate, în text este inserat un alt enunț existențial *Soin detoxifiant antirides et fermeté* în care substantivele *antirides* și *fermeté* reiau izotopia cuvântului *lifting* și aduc explicație ce înseamnă *LIFTACTIV PRO NUIT*.

În clasa enunțurilor averbale existențiale din discursul publicitar se delimitează și enunțurile cu predicatul exprimat prin grup adjectival. Trebuie de remarcat ca acest tip de enunțuri are o frecvență redusă. În textele publicitare atestăm o frecvență sporită a adjectivului *Nouveau* ca element constitutiv esențial al predicatului averbal și care are menirea de a califica acest produs, evaluându-l. Este necesar de menționat că evaluarea este atitudinea subiectului față de obiect, în același timp enunțătorul nu constată doar faptul existenței calității în obiect, ci și stabilește cât de importantă este această calitate. (Bondarenco, 2008 : 246) Fiind o parte din enunț, evaluarea se caracterizează printr-o structură, în care este prezent subiectul evaluării, obiectul acesteia și relația de evaluare dintre subiect și obiect, prezentată prin predicatul evaluativ.

În discursul publicitar subiectul evaluării este implicit, nu se poate de identificat cine face evaluarea, autorul textului publicitar fiind, de obicei, necunoscut. Suntem în prezența unui act evaluativ-constativ implicit, descris astfel de N. Everaert- Desmedt : „Publicitatea face o serie de constatări despre produs și despre consumator (ea constată că produsul există, că el este nou, că el are astfel de calități, că consumatorul care îl consumă este satisfăcut etc.)” (Everaert-Desmedt, 1984 : 126) Din această definiție reiese că obiectul evaluării publicitare este produsul despre care este vorba în discursul publicitar respectiv. Instrumentele principale ale evaluării publicitare îl constituie adjectivele, adverbele, substantivele etc. Un tip aparte de evaluare se efectuează în cadrul enunțului averbal existențial cu predicatul exprimat prin grup adjectival. În acest tip de enunțuri averbale inserate în interiorul discursului publicitar se evaluează calitățile produselor în cauză fără a enunța judecăți de valoare, nici angajamente afective din partea autorilor.

Prin adjectivul evaluativ *Nouveau* autorii discursului publicitar menționează implicit calitățile mai bune ale produselor în cauză. În contextul publicității *nou* înseamnă că produsul dat este mai performant decât precedentul similar, că produsului i s-au adus ameliorări.

În secvența de text următor: *Nouveau. Estée Lauder Signature Rouge hydra-satiné.*

*Couleur. Texture. Vos lèvres sont séduites. Le plaisir d'une infinie légèreté et tout le confort du fini crème. Une caresse d'hydratation continue. Tenue extrême d'un rouge satiné unique. 30 couleurs; C'est votre signature.*” (Estée Lauder rouge à lèvres), adjectivul *Nouveau* este o caracteristică generică a fenomenului de apariție a unui ruj de buze nou. Textul ce urmează ne furnizează informații despre noutățile și senzațiile care lasă acest produs de frumusețe, care sunt în această cremă. Prin substantivele *couleur, texture, plaisir, légèreté, confort, caresse*, adjectivele evaluative *infinie, continue, extrême, unique*, se realizează semnificația de noutate în clasa rujurilor de buze.

Un alt adjectiv sinonim cu *nouveau*, cu aceleași sensuri de noutate, performanță, calitate este adjectivul *Exclusif* din enunțul existențial *Exclusif!* Mult mai rar ca frecvență, însă cu o greutate semantică mai vădită, adjectivul *Exclusif* în contextul produselor cosmetice semnifică ceea ce este produs doar de o singură firmă, totodată sugerând caracterul de unicat al produsului dat. În secvența de text *Exclusif! Le fond de teint qui sublime le temps*, adjectivul menționat mărește puterea de influență a expresiei *sublimier le temps*, în care *sublimier* semnifică „a se transpune pe un plan superior, în sentimente înălțătoare”. Astfel, expresia *sublimier le temps* înseamnă „a transforma timpul în valoare perfectă, a-l rafina, a-l purifica”. Forma prezentului verbului „sublimier” coincide cu forma adjectivului „sublime”, sinonim în franceză cu „admirabil, divin, absolut, nelimitat, infinit” și care creează interferențe de sens : „fonul de ten ce face ca timpul să fie sublim, divin, perfect”, totodată se știe că timpul este cel mai mare dușman al frumuseții, cu care luptă orice femeie. Asocierea adjectivului *Exclusif* cu enunțul următor *Le fond de teint qui sublime le temps* creează un efect de sens că doar produsul dat, fiind unic, poate face timpul să nu mai fie inamic, ci să aibă calități sublime.

Mai puțin frecvente decât adjectivul *nouveau*, prezența căruia este o trăsătură iminentă a discursului publicitar, sunt atestate și alte adjective care constituie predicatul unui anunț existențial averbal. Un exemplu: *Eblouissant!* Participiul prezent al verbului *éblouir* cu funcție de adjectiv poate fi interpretat dublu – ca fiind parte nominală în expresia *C'est éblouissant!* sau o caracteristică a produsului definit în enunțul ulterior - *Le 1er autobronzant*. Asistăm la un fenomen propriu gramaticii publicitare – ambiguitatea dorită a enunțului, destinatarul fiind pus în situația de a dezambiguiza și de a găsi soluții pentru interpretarea optimă a mesajului. Din punct de vedere semantic *Eblouissant* semnifică „cel ce orbește, strălucitor”, acest adjectiv provine din verbul *éblouir* pe care dicționarul îl definește „troubler la vue par un éclat qui fait mal aux yeux, aveugler/ a deranja, a tulbura vederea printr-o strălucire care provoacă durere ochilor” și cu sensul figurat „Frapper d'admiration, émerveiller, impressionner, séduire/a stârni admirația, a impresiona, a seduce”. În raport cu enunțul următor putem găsi izotopii și pentru primul sens și pentru sensul figurat: *Le 1er autobronzant qui dore en un instant et pour longtemps. (crema l'Oréal)* Verbul *dorer* care semnifică „revêtir (un objet, une surface) d'une mince couche d'or ; donner une teinte dorée”, în limba română „a auri, a acoperi cu un strat subțire de aur, a polei sau a sufla cu aur”.

În concluzi, putem afirma că enunțul existențial averbal în discursul publicitar este productiv și îndeplinește funcții de informare și de afirmare a existenței atât a produselor cât și a calităților acestora.

### **Referințe bibliografice :**

ADAM, Jean-Mihcel, BONHOMME, Marc (2011), *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Paris : Ed. Armand Colin.

EVERAERT-DESMEDT Nicole, «La litanie publicitaire : valeurs fiduciaires et persuasion». In : *Argumentation et valeurs*, Toulouse : éd. Presses de l'Université de Toulouse - le - Mirail, 1984.

GAK, Vladimir (1974), *Essai de grammaire fonctionnelle de français*, Moskva : Vischaya shkola.

LEFEUVRE, Florence (1999), *La phrase averbale en français*, Paris : éd. L'Harmattan.

MEULLEMAN, Machteld, SARDA, Laure. «De l'usage existentiel des verbes de perception». In : SHS Web of Conferences 138, 11002 (2022), Congrès Mondial de Linguistique Française : CMLF 2022/ disponible la : [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2022/08/shsconf\\_cmlf2022\\_11002.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2022/08/shsconf_cmlf2022_11002.pdf).

ROBERT, Paul, REY-DEBOVE, Josette, REY, Alain (1967), *Le Petit Robert*, Paris : Dictionnaires Le Robert.

ORR, John, «Je pense donc je suis. Essai d'un commentaire linguistique». In : *Journal de psychologie normale et pathologique*. nr. 3, 1963.

АРУТЮНОВА, Нина, Д. (1988), *Типы языковых значений: оценка-событие-факт*, Москва : «Наука».

АРУТЮНОВА, Нина, Д. (1976), *Предложение и его смысл. логико-семантические проблемы*, Москва : Изд. «Наука».

BONDARENCO, Anna (2008), *Структура и логико-семантическая организация сложносочинённого предложения*, Chişinău : CEP USM.

ГАК, Vladimir, Г. (1986), *Теоретическая грамматика французского языка: Морфология*, Москва : Изд. Высшая школа.

ПЕТРОВА, Людмила, А. (1978), *Номинативные экзистенциальные предложения в современном итальянском языке*. Автореферат дисс. Канд. филол. Наук, Москва.

ШВЕДОВА, Наталья, Ю. (1973), *О соотношении грамматической и семантической структуры предложения*, Москва : Изд. Наука.

# ASPECTE CONCEPTUALE, TERMINOLOGICE ȘI STILISTICE ÎN PLEDOARIILE JUDICIARE FRANCEZE DIN SECOLELE XIX ȘI XX

CZU: 81`42:34(44)(091)

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10648746>

**Cristina Crucirescu**

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID 0000-0002-0551-3257

*This paper will focus on the perspective of a lexical-semantic, stylistic and terminological analysis, based on the triadic model of Aristotelian rhetoric: pathos, ethos and logos and their interferences in some particular type of defence speech – the judicial pleading. Applying these philosophical categories to argumentative judicial speeches will allow us to determine and to identify a referential linguistic repertoire. Based on a generous factual and representative material, issued from the judicial history of France, we chose to treat in a progressive approach two of the most famous pleadings from the XIXth and the XXth centuries as symbols of the intellectual struggle against injustice, discrimination and judicial error. Establishing a discursive analysis taxonomy based on terminology, stylistic devices, figures of speech, affective syntax and a particular lexical-semantic field we will we will state the observation that the argumentative judicial discourse folds perfectly to a triadic structure, having the quality of being actual, universal and ungoverned by time.*

*Cuvinte-cheie* : discurs argumentativ, pledoarie, analiză discursivă, pathos, ethos, logos.

*Key-words* : argumentative speech, pleading, discursive analysis, pathos, ethos, logos.

Problema comunicării persuasive și a calității discursului argumentativ s-a plasat în centrul reflecțiilor teoretice și preocupărilor lingvistice încă din antichitate, pornind de la *Retorica* lui Aristotel și constituind până în prezent un domeniu de cercetare cu multe provocări și direcții inovatoare în procesul dezvoltării și evoluției științelor despre limbaj. O gândire corectă, o exprimare plăcută a acestei gândiri, o comunicare eficientă și convingătoare cu ceilalți, prin mijloace care se pot învăța, controla, echilibra au fost și sunt tendințe ale tuturor timpurilor, în așa fel încât arta elocvenței și studiul acesteia nu-și va pierde din actualitate. Astfel, o examinare diacronică a unor texte celebre de pledoarii judiciare, în particular, ne va permite să formulăm observații de valoare, construite pe o înțelegere profundă a istoriei gândirii judiciare, a progresului societății, a fenomenelor lingvistice în evoluție.

## **Două pledoarii faimoase înscrise pe firmamentul istoriei.**

Ne propunem astfel să examinăm diacronic și comparativ două pledoarii celebre din istoria Franței, cu o *tematică comună* – abolirea pedepsei capitale, la distanță de un secol. Prima pledoarie - *Le playdoyer de Victor Hugo*, prezentată în fața tribunalului Senei la 11 iunie 1851, în procesul intentat lui Charles Hugo, jurnalist, care a descris în detalii, în ziarul *Evenimentul*, supliciile fizice, dar și psihologice ale unui condamnat la moarte. Cea de-a doua pledoarie aparține epocii contemporane, renumitului legislator francez, Ministru al Justiției din 1981, Maître Robert Badinter, un fervent apărător al drepturilor omului, aboliționist, continuator al luptei pentru progresul conștiinței umane începute încă în sec. al XIX-lea de Victor Hugo.

La distanță de un secol, după faimoasa pledoarie a lui Victor Hugo, avocatul Robert Badinter readuce în discuție necesitatea imperioasă a abolirii pedepsei capitale, pe care o transformă într-un deziderat suprem al existenței sale de avocat și om al legii. Pentru această idee, renumitul legislator a pronunțat un discurs remarcabil și persuasiv, în cadrul Adunării Naționale, la 17 septembrie 1981, un discurs structurat și generos din punct de vedere lingvistic și stilistic, cu repere și exemple istorice și filosofice inestimabile, bazat în egală măsură pe categoriile argumentative aristoteliene : ethos, pathos și logos.

Finalitatea acestui studiu comparativ are în vedere evidențierea și clarificarea anumitor aspecte sau modele de raportare (puncte de vedere referitoare) la o anumită problemă, stabilirea semnificațiilor unor *concepte*, universalisme tematice, *alegerea vocabularului* (lexeme și izotopii), *alegerea figurilor de stil*, stabilirea *valorii estetice* și punerea în lumină a dimensiunii atemporale și contextuale, exprimată prin sentințe scurte, cu statut de citate celebre, zise *filozofeme*. (Guțu, 2015 : 101)

Vom examina, în continuare, sub aspect *structural* și *semantic, lexical* și *terminologic*, **procedeele și tehnicile persuasiunii** în baza a două pledoarii, aruncând o privire asupra dezvoltării și evoluției acestora, similitudinilor, ce s-au păstrat și au devenit surse de inspirație, traversând secole. Astfel, vom putea urmări în diacronie evoluția gândirii judiciare, pe de o parte, iar pe de alta, vom scoate în evidență instrumentarul lingvistic care a contribuit la conturarea pledoariei ca entitate situată în aria discursului argumentativ. Vom clarifica în acest sens și distincțiile dintre noțiunile de *plaidoirie* și *plaidoyer* din istoria judiciară a Franței, ambele fiind substantive din aceeași familie lexicală, dar comportând aspecte semantice diferite în diverse contexte judiciare.

Elocința judiciară franceză, în forma scrisă în care s-a păstrat până astăzi, reprezintă obiectul unei istorii a principiilor și categoriilor argumentative, a cuvintelor scrise, apoi pronunțate în scopul de a convinge și chiar de a influența soarta unui om, a unei mentalități colective, a unei societăți. Noutatea acestui studiu va consta, așadar, în restabilirea și analiza arsenalului scris uitat în arhivele timpului în favoarea unei tradiții orale, marcate de improvizație.

Propunem să examinăm discursul judiciar francez prin prisma teoriilor argumentative cu origini în *Retorica* lui Aristotel, cu o reflectare în *Noua Retorică* a lui C. Perelman și L. Olbrechts-Tyteca, cu o incursiune în lucrările lui J.-B. Grize (*La logique naturelle et la communication*) și să-l situăm în *aria doctrinară a analizei discursului* (Amossy, 2016) și *a stilisticii* (Stolz, 2006), fără o abordare semiotică. Studiile lingviștilor și esteticienilor (Foghel, Coșciug, 2023) sunt multiple în acest domeniu și ne vor permite să examinăm discursul judiciar și dintr-o perspectivă estetică. Vom examina definițiile argumentării ca să accesăm în continuare la noțiunea de discurs argumentativ, orientându-ne spre cercetările lingviștilor R. Amossy, D. Maingueneau, fără să trecem cu vederea fenomenul argumentării ca fapt de limbă și nu de discurs - *l'argumentation dans la langue* (Anscombe, 1988 : 15), teorie care contravine doctrinelor anterioare, dar se impune în lingvistica franceză prin studiul orientărilor semantice și conversaționale a fenomenelor enunțării.

Vom continua această direcție de cercetare, având la bază fundamentele teoretice aristoteliene și continuând cu teoriile argumentării și analizei discursului reflectate de lingviștii C. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, D. Maingueneau, P. Charaudeau, R. Amossy, sprijinindu-ne, în egală măsură, și pe unele doctrine în materie de filosofie a limbajului – M. Foucault, A. Utaker, dar și pe lucrările unor esteticieni români ca M. Ralea și T. Vianu, pentru a identifica categorii estetice, fenomene stilistice în cadrul pledoariilor selectate și pentru

a demonstra dimensiunea argumentativă a figurilor prin exercițiul pathosului, ethosului și logosului aristotelian. Prin urmare, ne propunem să ilustrăm pentru fiecare pledoarie câte un tabel argumentativ, unde vom include delimitări între procedee lingvistice și stilistice.

### Aspecte tematice și conceptuale comune în pledoariile judiciare franceze, secolele XIX-XX.

Noțiunea de pledoarie (*plaidoirie*, fr. subst., 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 sub orice formă, chiar și în afara unui proces, în presa timpului sau alte întruniri ce nu poartă caracter juridic).

Astfel, celebrul discurs, *Le Playdoyer de Victor Hugo*, din 11 iunie 1851, în apărarea fiului său Charles, a fost precedat de un alt discurs emblematic (*Discours de Victor Hugo pour l'abolition de la peine de mort*), la 15 septembrie 1848, unde același Victor Hugo, deputat al Adunării Constituante își exprimă regretul pentru practicile barbare ale justiției franceze și existența pedepsei cu moartea într-o societate ce a cunoscut o adevărată paradă a spiritelor progresiste.

Observăm în ambele pledoarii analizate o relevanță deosebită a **conceptelor** *justice*, *respect des lois*, *liberté*, *vérité*, *inviolabilité*, *pitié* (justiție, respectul față de lege, libertate, dreptate, inviolabilitate, milă/compasiune) în contrast cu *crime*, *barbarie*, *cruauté*, *atrocité*, *peur de la mort*, *erreur judiciaire* (crimă, barbarie, cruzime, atrocitate, frică de moarte, eroare judiciară), favorizate de alegerea minuțioasă a vocabularului și a stilului de exprimare literar, armonios și cadencat. Pledoaria devine astfel foarte pasionantă și viguroasă din punct de vedere al structurii, tonul rămâne nobil, iar fraza armonioasă și inspirată nu alterează corectitudinea formei.

▪ **Justiție și dreptate** (*justice et vérité*). Concepte fundamentale și noțiuni de bază ale unei pledoarii, acestea constituie un fundament solid, traversând ambele texte, de nenumărate ori, prin cuvinte derivate din aceeași familie lexicală: *justice/juste*, *vérité/vrai(e)*, *véritable*, dar și prin câmpul lexical-semantic și terminologic pe care îl alcătuiesc : *justice*, *jurés*, *juge*, *avocat*, *loi*, *législation*, *code pénal*, *tribune*, *procès*, *accusation*, *défense*, ca elemente ale unui întreg, ale unei tematici principale de la care pornesc toate celelalte. Exemplificăm :

V.Hugo : « *Offensaient-ils la justice, la justice de leur temps, la justice transitoire et faillible ? je n'en sais rien ; mais ce que je sais, c'est qu'ils proclamaient une justice éternelle.* » (Corato, 2011 : 419)

R. Badinter : « *Demain, la justice française ne sera plus une justice qui tue !* » (Journal Officiel de la République Française du 18 Septembre, 1981 : 42)

Astfel întrebarea retorică a lui V. Hugo asupra nivelului justiției franceze își găsește un răspuns și o materializare în afirmația lui R. Badinter, abia în sec. XX, atunci când, la încheierea discursului său monumental, acesta exclamă că începând cu mâine, a doua zi, justiția franceză nu va mai fi una care ucide. Personificarea justiției este o strategie persuasivă puternică, cu apel la emoție și efecte spectaculoase asupra auditoriului. Pathosul oratorului intervine accentuat în acest context și determină, printr-un impact puternic, o schimbare de atitudini, opinii, mentalități, transformând astfel și cursul istoriei. Abolirea pedepsei cu

moartea a fost votată de deputații Adunării Naționale în proporție de 363 de voturi contra 117, la 18 septembrie 1981, după două zile de deliberări și dezbateri în plen.

▪ **Lege umană și lege divină** (*loi humaine et loi divine*), concepte prezentate nuanțat, prin tehnica contrastului în ambele pledoarii. Autorii celor două pledoarii tind să transmită o emoție puternică auditoriului, făcând apel la *pathos*, tehnică argumentativă subiectivă, dar eficientă :

V. Hugo : « (...) *devant cette victime de la peine de mort qui est là, qui nous regarde et qui nous entend ! Je le jure devant ce gibet où il y a deux mille ans, pour l'éternel enseignement des générations, la loi humaine a cloué la loi divine !* » (Corato, 2011 : 418)

R. Badinter, citându-l pe Jaurès : « *La peine de mort est contraire à ce que l'humanité depuis deux mille ans a pensé de plus haut et rêve de plus noble. Elle est contraire à la fois à l'esprit du christianisme et à l'esprit de la Révolution.* » (Journal Officiel de la République Française du 18 Septembre, 1981 : 38)

▪ **Libertatea și inviolabilitatea** vieții și ființei umane a stat la baza, ca un deziderat suprem în cazul ambelor pledoarii, autorii acordând acestui termen o importanță majoră :

V. Hugo : « (...) *la France marche et fait marcher le monde : l'inviolabilité de la vie humaine, la fraternité pour les classes ignorantes, le dogme de l'amélioration, qui remplace le dogme de la vengeance !* » (Corato, 2011 : 421)

R. Badinter : « *Les choses sont claires. Dans la majorité écrasante des démocraties occidentales, en Europe particulièrement, dans tous les pays où la liberté est inscrite dans les institutions et respectée dans la pratique, la peine de mort a disparu.* » (Journal Officiel de la République Française du 18 Septembre, 1981 : 39)

▪ **Compașiune și milă.** Proba *pathosului* discursiv, declanșată prin apelul la milă și compașiune este o strategie eficientă în cazul pledoariei împotriva pedepsei cu moartea :

V. Hugo : « (...) *un cri échappe à la poitrine d'un jeune homme, à ses entrailles, à son coeur, à son âme, un cri de pitié, un cri d'angoisse, un cri d'horreur, un cri d'humanité(...).* » (Corato, 2011 : 420)

R. Badinter : « *Loin de moi l'idée d'en appeler à une pitié posthume : ce n'est ni le lieu ni le moment, mais ayez simplement présent à votre esprit que l'on s'interroge encore à propos de l'innocence du premier, que le deuxième était un débile et le troisième un unijambiste.* » (Journal Officiel de la République Française du 18 Septembre, 1981 : 40)

Considerăm că actualmente se impune o nouă abordare a unei laturi creative a pledoariei judiciare, cu tot instrumentarul lingvistic ce pare să fi căzut într-o desuetudine și care, inspirat din tradiția judiciară antică și cea clasică franceză, ar putea oferi o valoare în plus noilor tendințe de exprimare. Pentru că, din observațiile noastre, la etapa actuală pledoaria avocatului se transformă și se tehnicizează excesiv, iar preocupările pentru exprimarea creativă par să nu mai facă subiect de discuție. De aceea, în paragraful următor ne propunem să inventariem și să trecem în revistă mijloacele lingvistice care fac posibilă expresivitatea pledoariei.

### **Aspecte terminologice, stilistice și estetice.**

În acest paragraf vom prezenta o taxonomie a mijloacelor lexicometrice, stilistice (figurilor de stil), dar și a dimensiunii estetice și filosofice, marcate de valoarea atemporală a unor afirmații cu statut de citat, teze atemporale numite *filozofeme*.

Ținem să observăm, de asemenea caracteristicile comune și distincte în materie de lexic, alegerea vocabularului, figurilor de stil micro- și macrostructurale (Stolz, 2006 : 144), categoriilor estetice evocate și afinităților semantice. La nivel stilistic vom analiza doar câteva



procedee mai relevante, bazându-ne în mod special pe tehnica *contrastului*, ca asociere de idei contradictorii (*tu ai dreptate/tu nu ai dreptate; mila/ghilotina, justiție/injustiție sau anti-justiție; civilizație/barbarie*), acesta având rolul de a opune categorii și realități distincte: *beneficul și maleficul, sacrul și profanul*.

Analizând corpusurile integrale ale pledoariilor, am constatat că părțile finale ale unei pledoarii sunt mai profund marcate de patosul discursiv, determinat de prezența abundantă a figurilor de stil. Doar că în cazul pledoariei lui Victor Hugo această probă se integrează și în exordiu, și în prezentarea faptelor, discuție și perorație aproape în egală măsură. Este de notat faptul că experiența de om al scrisului se reflectă și în cazul elaborării unui discurs oficial, imaginația și fantezia debordantă a geniului literaturii franceze, talentul și spiritul militant au impulsionat scrierea unei pledoarii celebre care a marcat istoria, iar personalitatea retorului poate fi atribuită *ethosului implicit*.

Apelul la emoția receptorului este realizat prin intermediul unor termeni descriptivi, cu precădere prin epitetele depreciative, cu sens figurat, cu puternice implicații semantice : *irréparables, aveugles (pénalités), sauvage, inintelligente (loi)* - V. Hugo ; *mortelle, furtive, noir, sanglantes* în pledoaria lui R. Badinter. În acest context acestea marchează pathosul discursiv.

Astfel putem atesta o concentrație mai mare a epitetelor de intensitate în pledoaria sec. al XIX-lea, care, fiind elaborată de un literat se apropie mai mult de o operă literară, prin estetismul său și prin pathosul discursiv mai pronunțat. Nu în zadar am ales un fragment mai elaborat în cazul celei de-a doua pledoarii, unde figurile de stil există, dar sunt mai tehnicizate, iar epitetele cu conotații patetice într-un număr mai mic. Există în schimb mai multe adjective terminologice : *(disposition) particulière, (histoire) judiciaire*.

Notăm, de asemenea și *personificarea*, figură macrostructurală a gândirii, prin intermediul căreia, V. Hugo reușește să obțină un efect estetic grandios și chiar să trezească imagini senzoriale oripilante în mintea auditoriului său : « (...) *ces pénalités qui trempent leurs doigts dans le sang humain pour écrire ce commandement(...)* ».

În cazul perorației lui R. Badinter acest efect estetic este obținut prin intermediul unei figuri microstructurale, figură a discursului, *repetiția*, devenită între timp o tehnică discursivă, pentru a insista, a intensifica ideea și a obține efectul scontat : *demain (3), grâce à vous (2)* :

*Demain, grâce à vous la justice française ne sera plus une justice qui tue.*

*Demain, grâce à vous, il n'y aura plus, pour notre honte commune, d'exécutions furtives, à l'aube, sous le dais noir, dans les prisons françaises.*

*Demain, les pages sanglantes de notre justice seront tournées.*

Imaginile senzoriale redată prin epitetul *sanglantes (pagini sângeroase)* sunt deosebit de pertinente și demonstrează abilitatea retorului de a face apel la pathos, respectând tradiția oratorică a marelui său predecesor.

De altfel, R. Badinter în scrierile sale, eseurile publicate în ultimele decenii a readus mereu în discuție această problematică a abolirii pedepsei cu moartea, inspirându-se și citându-l în nenumărate rânduri pe V. Hugo.

Astfel, în tabelele-rezumat 1 și 2 ne propunem să clasăm cele mai reprezentative fenomene lexicale, stilistice și estetice ce pot fi atribuite pathosului discursiv, ethosului implicit și explicit, dar și logosului, conturat de conectori, verbe cu caracter deductiv sau inductiv.

**Tabel-rezumat 1. Pledoaria lui Victor Hugo împotriva pedepsei cu moartea, sec. al XIX-lea.**

<b>Terminologie</b> - juridică - politică <b>Logosul contextual</b>	<b>Figuri de stil</b> - microstructurale - macrostructurale - <i>Pathosul discursiv</i>	<b>Filozofeme</b> - atemporale - contextuale - <i>Ethosul implicit și explicit</i>
<p>Se conturează un câmp <b>lexical-terminologic</b> caracteristic contextului politic și judiciar : <i>juge, ministère public, lois, constitution, pouvoir législatif, Assemblée Nationale, code européen, jurés, procès, démocratie, parlement, Chambre des députés, loi pénale.</i></p> <p><b>Lexeme/izotopii</b> : <i>Respect aux lois, presse, France, guillotine, échafaud, Molière, critiquer la loi, peuple, agonie, l'Événement, moeurs, société, vérité, juste, Béranger, idée démocratique, humain.</i></p>	<p>Dintre figurile microstructurale : <b>epitete</b> variate și reprezentative prin puterea persuasivă/ depreciative și apreciative, utilizate frecvent în contrast : <i>injuste, barbare, abominable, odieuse, hideuse, immoraux, dégradants, féroces, horribles, funebre, sanglante, injuste/ auguste, lumineux, célèbre, divine, juste.</i></p> <p><b>Repetiția și enumerația</b> pentru efecte de intensificare a ideilor formulate : (...) <i>de ce spectacle sans nom, de cette agonie, agonie pour tout le monde, agonie pour le peuple(...)</i> ; <i>Le fer rouge, le poing coupé, la torture et l'inquisition ; il se révolte, il se débat, il refuse de mourir.</i></p> <p><b>Comparația</b> : <i>l'échafaud (...)</i> <i>comme un spectacle que la justice a honte de donner.</i></p> <p><b>Metafora</b> : <i>la loi humaine a cloué la loi divine/ legea umană a răstignit legea divină.</i></p> <p>Dintre figurile macrostructurale, figurile ale gândirii, se remarcă în acest discurs <b>Ironia</b> : (...) <i>on traduirait en justice l'athée Voltaire, l'immoral Molière, l'obscène La Fontaine, le démagogue J.-J. Rousseau ; Personificarea</i> : (despre ghilotină) <i>elle s'indigne contre les utopistes anarchiques ; Intrebarea retorică: Quoi! Est-ce donc là que nous en sommes ?</i></p>	<p><b>Filozofeme atemporale</b> :  <i>Les bonnes définitions font les bonnes discussions ;</i>  <i>La critique, oui ; la révolte, non. Voilà le vrai sens ; le sens unique de ce mot, respect des lois ;</i>  <i>Les lois ne seraient jamais critiquées, et, par conséquent, il n'y aurait pas de raison pour qu'elles fussent jamais améliorées, jamais reformées...</i></p> <p><b>Filozofeme contextuale</b> :                      (...) <i>une loi qui, pesant particulièrement sur cette partie du peuple qu'accablent encore l'ignorance et la misère, est odieuse à la démocratie(...)</i>  <i>Cette loi devant laquelle la conscience humaine recule avec une anxiété chaque jour plus profonde, c'est la peine de mort;</i>  <i>En présence des épouvantables faits que je viens de remettre sous vos yeux, vous diriez à la guillotine : Tu as raison ! et vous diriez à la pitié, à la sainte pitié : Tu as tort !</i></p> <p><i>Vous avez beau faire, vous engagez une lutte inégale avec l'esprit de la civilisation, avec les moeurs adoucies, avec le progrès. Vous avez contre vous l'intime résistance du coeur de l'homme.</i></p>

**Tabel-rezumat 2. Discursul lui Robert Badinter împotriva pedepsei cu moartea, sec. XX.**

<b>Terminologie</b> - juridică - politică <i>Logosul contextual</i>	<b>Figuri de stil</b> - microstructurale - macrostructurale - <i>pathosul discursiv</i>	<b>Filozofeme</b> - atemporale - contextuale <i>ethosul implicit și explicit</i>
Secontureazăuncâmp <b>lexical-terminologic</b> caracteristic contextului judiciar, în special instituției avocaturii : <i>Garde des Sceaux, Ministre de la justice, président, députés, commission des lois, justice, rapporteur, juges, jurés, abolition, peine de mort, code pénal, circonstances atténuantes, condamnations, sanction pénale, constitution, erreur judiciaire Assemblée Nationale, démocratie, la grande Constituante, Gouvernement, législateur.</i> <b>Lexeme/izotopii</b> : <i>Communion d'esprit, communauté de pensée, clivages politiques, débat de conscience, Raymond Forni, longue marche, Le Pelletier de Saint-Fargeau, France, Europe, torture, scélérats, esclavage, crime, humanité, efforts courageux, foyer, pôle, ordre politique, couche de la nation.</i>	<b>Dintre figurile microstructurale</b> : <b>epitete</b> reprezentative prin puterea persuasivă/ depreciative și apreciative, utilizate frecvent în contrast : <i>meurtrière/humaine, odieuse/prodigieuse, repressifs/loyaux ; fausse, sanglante, douloureux, écrasante, pressante, lancinante, hasardeuse/solennel, courageux, loyaux, humains, prudente.</i> <b>Oximoronul</b> : <i>truands raisonnables (bandiți rezonabili)</i> <b>Repetiția și enumerația</b> : <i>sans la torture(2 fois) ; le plus haut, le plus loin, le plus noblement ; éclat des idées, des causes, de la générosité</i> <b>Metafora</b> : <i>Le parlement est un phare qui ouvre la voix de l'ombre pour le pays ; la conscience éprise de justice ; une loterie judiciaire ;</i> Dintre figurile macrostructurale, figurile gândirii: <b>ironia și sarcasmul</b> : <i>(...)comme si la peine de mort ou la guillotine était un fruit qu'on devait laisser mûrir.</i>	<b>Filozofeme atemporale</b> : .... <i>abolir l'esclavage, ce crime qui déshonore encore l'humanité ; Examinez simplement ce qui est la vérité. Regardez-la. ; La peine de mort est contraire à ce que l'humanité depuis deux mille ans a pensé de plus haut et rêve de plus noble. Et si la peur de la mort arrêtait les hommes, vous n'auriez ni grands soldats, ni grands sportifs.</i> <b>Filozofeme contextuale</b> : <i>Cette communion d'esprit, cette communauté de pensée à travers les clivages politiques montrent bien que le débat qui est ouvert aujourd'hui devant vous est d'abord un débat de conscience; La France est grande, non seulement par sa puissance, mais au-delà de sa puissance, par l'éclat des idées, des causes, de la générosité qui l'ont emporté aux moments privilégiés de son histoire ; toutes les classes politiques (...).</i>

**Concluzii**

O analiză comparativă a două pledoarii celebre din secolele XIX și XX, ne permite să formulăm următoarele observații. Eficiența argumentării dintr-un discurs judiciar echilibrat, cu aplecare spre rigoare, sobrietate, forme gramaticale corecte și stil de exprimare, depinde în egală măsură de toate cele trei componente ale retoricii aristoteliene. Am demonstrat prin exemple elocvente că anume probele etice (ethosul) țin mai mult de personalitatea și profilul retorului. Iar în cazul unui scriitor, om al scrisului, pledoaria, plină de artistism, ar avea o valoare estetică mai pronunțată pentru că produce o emoție mai intensă prin exercițiul pathosului (note de tragism, de comic, ilar și burlesc). Acest tip de pledoarie este marcat de mai multă libertate în exprimare și procedee stilistice mai complexe (figurile macrostructurale/ ale gândirii, ironia, personificarea).

O pledoarie elaborată de un om al legii, specialist din domeniul jurisprudenței, este una mai nuanțată, cu o preocupare mai mare pentru formă și rigoare. Părțile unei pledoarii clasice sunt respectate în ordinea convenită : *exordiu, expunerea faptelor, discuția și perorația*. Logosul, ethosul și pathosul sunt repartizate de o manieră uniformă, echilibrată în textul pledoariei. În cazul unei tematici care preocupă și zguduie lumea civilizată, firea omului în general, cum ar fi abolirea pedepsei capitale, am constatat că apelul la pathos este un exercițiu mai frecvent întâlnit, pledoariile sunt de o expresivitate mai accentuată, grație acestui procedeu declanșat de figurile de stil și filozofemele atemporale și contextuale.

În categoria *logosului* am considerat necesar să includem, alături de argumentele logice și formele lexicale de exprimare ale acestora, câmpul terminologic ce definește domeniul jurisprudenței și al dreptului, acest izvor generator de formule permanente, care își are sursa în înțelepciunea grecilor antici și a fost explorat cu succes de remarcabilii oratori ai Romei antice, dar și de succesorii acestora în secolele ce au urmat.

La nivel terminologic și lexical am atestat faptul că în pledoaria sec. XX se conțin mai mulți termeni noi ai jurisprudenței, termeni ce nu pot fi întâlniți în pledoaria sec. al XIX-lea, care se axează mai mult pe o terminologie politică.

La nivel stilistic am remarcat și am contabilizat, în baza unor fragmente scurte de corpus, concentrația epitetelor apreciative, dar și a celor depreciative care sunt foarte frecvente în jurul conceptelor *crimă* și *moarte* în ambele pledoarii. Am constatat că pledoaria sec. al XIX-lea, fiind scrisă de un literat, pe un fragment mai scurt, conține un număr mai impunător de adjective calificative, superlative, spre deosebire de pledoaria sec. XX, care e mai tehnicizată și acordă o prioritate adjectivelor terminologice, fără sens figurat. Sunt prezente și epitele depreciative, dar într-un număr mai mic. Întrebările retorice sunt un aspect comun și fac parte din arsenalul ambelor fragmente examinate.

Studiul marilor procese și marilor pledoarii din istoria judiciară a Franței ne-a permis, de asemenea, să recunoaștem caracterul lor moralizator, de factură universală, abundența mijloacelor de exprimare, structurilor lexicale ce pot servi drept model inspirațional pentru cei interesați de subiect. De asemenea, aceste capodopere universale pot reprezenta o sursă inegalabilă de inspirație pentru democrațiile emergente, statele în curs de dezvoltare ce nu și-au conturat încă un sistem al jurisprudenței bazat pe tradiții și norme seculare (cum ar fi cazul Republicii Moldova).

### **Referințe bibliografice :**

- AMOSSY, Ruth (2016), *L'Argumentation dans le discours*, Paris : Armand Colin.
- AMOSSY, Ruth, KOREN, Roselyne, « Introduction, Argumentation et Analyse du Discours ». In: *Open Edition Journals*. Disponibil: <https://journals.openedition.org/aad/>
- ANSCOMBRE, Jean-Claude, DUCROT, Oswald (1988), *L'argumentation dans la langue*, Liège : Mardaga.
- ARISTOTE, *Rhétorique* (trad. Ruelle, introd. MEYER, Michel), Paris : Livre de Poche, 1991.
- FOGHEL, Ecaterina, COȘCIUG, Anjela, « Roxelane, figure historique et personnage littéraire ». In : *Philologica jassyensia*, Anul XIX, 2(38)2023, p. 167-181.
- FOUCAULT, Michel, « Truth and Juridical Forms in Power ». In : *Essential Works of Foucault*, 1954-1984, New York : The New Press, 2000.

- GUȚU, Ana (2012), *Écrits traductologiques*, Chisinau : Sirius.
- GUȚU, Ana (2013), *Le Pouvoir judiciaire de la langue*, Chișinău : Sirius.
- HUISSMAN, Denis et Verges, André (2010), *Histoire des philosophes illustrée par des textes*, Paris : Nathan.
- MAINGUENEAU, Dominique (2009), *Aborder la linguistique*, Paris : Seuil.
- MAINGUENEAU, Dominique (1996), *Les termes clés de l'Analyse du Discours*, Paris : Seuil.
- MARTINEAU, François (2006), *Petit Traité d'argumentation judiciaire*, 2e édition, Paris : Dalloz.
- MEYER, Michel (1999), *Histoire de la rhétorique des Grecs à nos jours*, Paris : Librairie générale française.
- PERELMAN, Chaim, OLBRECHTS- TYTECA, Lucie (1970), *Traité de l'Argumentation. La nouvelle rhétorique*, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- RALEA, Mihai (1972), *Prelegeri de estetică* (Text stabilit și îngrijit de Ion Pascadi), București : Editura Științifică.
- STOLZ, Claire (2006), *Initiation à la stylistique*, Paris : Ellipses.
- VIANU, Tudor (1945), *Estetica*, București : Editura ORIZONTURI.
- Corpus :**
- CORATO, Nicolas (2011), *Grandes plaidoiries et grands procès du XV-e au XX-esiècle*, Paris, Editions PRAT.
- BADINTER, Robert (1981), *Journal Officiel de la République Française du 18 Septembre*.  
Disponibil: [www.assemblee-nationale.fr/histoire/peinedemort](http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/peinedemort)

# RECONSIDERĂRI ALE STILULUI EPISTOLAR ÎN ERA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE

CZU: 81`38

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10648787>

**Viorica Molea**

Universitatea de Stat din Moldova

**ORCID 0000-0001-5048-0856**

*The epistolary style/genre stands out from other functional styles; many researchers don't even include it in their classifications. Undoubtedly, several aspects characterize this type of language, anchored somehow at the intersection of novel communicational processes. The new forms and meanings of the epistolary style are interesting from the perspective of online communication, digital orality, etc., maintaining or revising its traditional aspect. Although many researchers, as mentioned before, omit it from their typologies, we believe that it retains its relevance and importance through its reappraisal and reconceptualization.*

**Cuvinte-cheie :** stil epistolar, tradițional, reconsiderare, tehnologii informaționale, scrisoare, mesaj.

**Keywords :** epistolary style, traditional, reconsideration, informational technologies, letter, message.

Unul dintre stilurile funcționale cunoscute este cel epistolar, care se distinge oarecum de celelalte. Acesta este adesea interpretat din mai multe perspective, unele dintre ele fiind stilul epistolar în opera literar-artistică sau corespondența oficială în stilul administrativ-juridic, precum și corespondența privată. Fără îndoială, există mai multe aspecte ce caracterizează acest tip de limbaj, ancorat oarecum la intersecția unor procese comunicaționale inedite. Interesante sunt noile forme și accepții ale stilului epistolar din perspectiva comunicării pe internet, a oralității digitale etc., care mențin sau revizuiesc aspectul tradițional al acestuia. Deși mulți cercetători îl omit din tipologiile lor, noi considerăm că acesta își păstrează actualitatea și importanța prin revalorificarea și reconceptualizarea sa.

Totodată, genul epistolar apare în unele clasificări cu statut de stil care se manifestă doar în forma scrisă, făcând o distincție între stiluri funcționale și stil pur și simplu sau limbaj. D. M. Bejan, bunăoară, delimitează stilurile orale (beletristic, al conversației și neutru sau al conversației curente, cu variantele solemnă și familiară) de cele scrise (stilul epistolar și stilurile funcționale: științific, juridic-administrativ, publicistic, beletristic) (2010), iar St. Dumistrăcel îl încadrează în categoria limbajelor ce aparțin stilului comunicării publice și private: limbajul conversației, limbajul epistolar, limbajul publicisticii, limbajul publicității, limbajul instrucției școlare, limbajul organizațiilor politice, limbajul juridico-administrativ și limbajul religios (2007). De asemenea, savantul Dumitru Irimia distinge „stilurile colective informale (stilul conversației și cel epistolar)” de cele 5 stiluri colective funcționale : beletristic, științific, publicistic, juridico-administrativ și religios.” (1999)

Se știe că noțiunea de „stil funcțional al limbii” a apărut pe la începutul secolului al XIX-lea în studiile lui W. von Humboldt, care distingea câteva varietăți funcționale. „Clasificarea lui Humboldt, susține P. Diaconescu, anunța, într-o anumită măsură, cercetările mai noi în care limbajul poetic este opus celui științific, primul fiind considerat ca modelul cel mai reprezentativ al unui limbaj de conotație, al doilea, ca modelul cel mai reprezentativ al unui limbaj de denotație. (Diaconescu, 1974 : 230) În acest context, amintim și clasificările efectuate privind stilurile funcționale după marca expresiv-estetică și lipsa acesteia, făcute de unii cercetători. „Vom

deosebi mai întâi, relevă P. Diaconescu, funcția marcată [+] expresiv-estetic (formează prin ea însăși o categorie centrată asupra formei, exprimă atitudinea față de mesaj ca atare) și funcția nemarkată [-] expresiv-estetic (organizează vorbirea în raport cu orientarea spre oricare dintre ceilalți factori ai comunicării). (*Ibidem* : 233) Prin urmare, admitem că limbajul de conotație este expresia stilului individual, iar limbajul de denotație ține mai mult de stilul funcțional. Totuși nu putem aborda în mod simplist acest fapt, întrucât unele stiluri funcționale adoptă un limbaj de conotație, adică este vorba de stilurile artistice, precum cel beletristic și, parțial, publicistic, iar altele – un limbaj de denotație, adică – stilurile non-artistice. În acest sens, sunt relevante reflecțiile cercetătoarei D. M. Bejan: „Dacă specificul rămâne la nivelul unui singur individ (de regulă, un creator de literatură beletristică), rezultă un stil individual; dacă, prin convergența unor trăsături comune, ajunge să caracterizeze categorii socioprofesionale sau socioculturale de indivizi, atunci rezultă stiluri colective, supraindividuale (...)”. (2010 : 6) În același timp, amintim faptul că stilul epistolar presupune, în accepția lui Dumitru Irimia, un stil informal colectiv, prin urmare, acesta nu se încadrează în categoria stilurilor individuale. Adică, parțial acesta este colectiv, prin particularitățile comune pe care le are, iar parțial este individual, prin subiectivismul său. De asemenea, prin trăsăturile sale specifice, acesta derivă, după cum bine se știe, din discursul oratoric, adică s-a constituit pe reflexele de elaborare a acestuia, accentul fiind pus pe aspectul dialogat. Nu întâmplător acesta este considerat și un gen literar, asumându-și anumite canoane de constituire, un gen preferat de scriitori. Putem afirma că stilul epistolar se individualizează ca specie literară în clasicism și romantism, sincronizându-se cu literatura în evoluția ei. El se diversifică în funcție de anumite particularități ce țin de natura comunicării și, firește, de talentul autorului, devenind uneori un produs literar independent. „De regulă, scrisoarea este o operă completă a vorbirii, una dintre principalele trăsături ale căreia este respectarea anumitor canoane structurale și de conținut“, consideră E. Vișneakova. (2007) Iakunina M. scrie că o serie de lingviști autohtoni și străini numesc epistolar unul dintre stilurile de vorbire, care ocupă o poziție separată printre celelalte stiluri funcționale. Potrivit lui L. Șcerba, stilul epistolar cu mai multe niveluri, reprezentând un ansamblu de opțiuni stilistice, se utilizează în funcție de relațiile sociale stabilite între cei care comunică. (*Apud* : Якунина, 2016) Există controverse și în lingvistica rusă referitoare la încadrarea stilului epistolar în categoria stilurilor funcționale. Astfel, unii cercetători resping în mod argumentat includerea acestuia în tipologia stilurilor funcționale. De exemplu, O. Protopopova își susține opinia astfel: „Nu există motive a considera stilul epistolar ca unul funcțional: nu are un domeniu de comunicare propriu, precum și nici o conștiință socială corespunzătoare sau un tip de activitate, nici sarcini specifice de comunicare care să determine diferențe stilistice în vorbire, apărând sub formă de corespondență, suficiente pentru a fi în contrast cu alte varietăți funcționale”. (2003 : 632) Aceeași cercetătoare relevă, pe bună dreptate, că „noțiunile „stil epistolar” și „gen epistolar” sunt deseori interpretate ca sinonime din lipsa de precizie a primului termen, ale cărui particularități sunt considerate mai curând trăsături specifice genului.” (*Loc. cit.*)

În altă ordine de idei, fiind „mai mult decât o formă de dialog la distanță, așa cum apreciau unii dintre vechii retori greci și latini, scrisoarea este expresia capacității ființei umane de a teauriza, în scris, secvențe fulgurante din fluxul caleidoscopic al realității, după cum a fost acesta analizat în laboratorul de noțiuni și imagini al gândirii.” (Milică, Morcov, 2016)

Evoluția acestui gen/stil epistolar își are pornirea încă din antichitate, texte de acest tip păstrându-se „din primele cinci veacuri ale erei creștine“, astfel încât putem consemna că „teoria epistolară atinsese un rafinament retoric remarcabil, aspect probat de tipologia complexă a scrisorilor” (*Ibidem*). I.Milică și G.-I. Morcov prezintă un parcurs al stilului epistolar din

antichitate până în contemporaneitate din perspectivă cultural-retorică. „În Europa, relevă autorii, teoria epistolară, *ars dictaminis*, este o creație medievală prin care s-a marcat desprinderea de spiritul oral al marilor retorici greco-latine.” (*Loc. cit.*) În acord cu scopul urmărit, scrisorile aveau caracter oficial, privat sau literar.

În epoca Renașterii, scrisul epistolar se transformă prin depășirea stadiului de imitație aproape mecanică și prin instaurarea unui climat de imitație pronunțat creatoare. Dacă învățații medievali au avut cu precădere în vedere stilul epistolar oficial, erudiții Renașterii s-au interesat din ce în ce mai mult de condiția retorică a scrisorilor particulare. Conștiința că arta de a scrie scrisori este asemănătoare cu arta de a conversa a impulsionat, în Europa Occidentală, în această perioadă, reformarea stilului epistolar, care a preluat unele din trăsăturile stilistice ale etichetei conversaționale din salonul aristocratic : eleganță, plasticitate, vioiciune și spirit. Aceasta este epoca în care devin foarte populare culegerile de scrisori alcătuite cu rolul estetic de a asigura divertismentul și în care capătă strălucire romanul epistolar cult.

În spațiul locuit de români, evoluția scrisului epistolar în limba română este strâns legată de dezvoltarea vieții sociale și, prin aceasta, de istoria limbii române ca limbă de comunicare a oamenilor instruiți. (*Loc. cit.*)

Poziționarea la granița dintre scriptic și oral și printr-o flexibilitate retorică și stilistică proprie, scrisoarea intră în diverse domenii de activitate, unde formează baza de la care se vor dezvolta alte genuri textuale.

În lucrarea consacrată *Diversitate stilistică în româna actuală*, R. Zafiu delimitează șase stiluri epistolare, menționând că „acestea interesează mai ales prin interferența codurilor și că, în prezent, scrisoarea renaște în forme noi cu ajutorul mediilor electronice. Astfel, cele șase stiluri sunt: corespondența administrativă și comercială, urările, formulele epistolare de închidere, scrisorile versificate, mesajele poștei electronice și scrisorile orale „mesaje pe robot.” (Zafiu, 2001) Evident, este vorba de zorii apariției tehnologiilor informaționale avansate, care au anticipat un avânt fără precedent al acestora prin apariția internetului.

Astăzi, putem vorbi despre o reconfigurare a stilului/textului epistolar prin prisma evoluțiilor tehnologice recente, induse de noi realități sociale, de interconectări umane virtuale, precum și, drept consecință, de transformările produse la nivel de comunicare umană. „În cadrul comunicării actuale, stilul/genul epistolar a încetat să mai ocupe un loc atât de important în viața oamenilor. Dar acest lucru nu înseamnă că s-a renunțat la el definitiv. Mai este solicitat, dar apare cel mai des sub alte forme. Acum rar scrie cineva scrisori pe hârtie, singurele excepții fiind scrisorile de afaceri. Practic, corespondența trece în formă electronică, transmisă prin mesaje SMS sau prin Internet.” (Кожико, 2015)

Astfel, dacă textul formal al scrisorii din cadrul corespondenței oficiale își menține tiparul, fiind ajustat nesemnificativ la noile cerințe administrativ-juridice, fără a fi prejudiciat în vreun fel, atunci scrisoarea particulară sau de familie în varianta clasică, tradițională, practic, a dispărut, iar în locul ei s-a instaurat un text „surogat”, numit mesaj, care a devenit azi o emblemă a comunicării interumane actuale. Acesta dispune de multiple accepții în rețeaua virtuală: comentariu, replică, conversație pe chat, e-mail etc., reușind să acapareze întregul spațiu informațional informal și, parțial, pe cel formal.

Mesajul se caracterizează prin laconism și aspect pragmatic, trăsături distincte de textul unei scrisori private clasice, în care elementele definitorii sunt reflexivitatea, expresivitatea și informativitatea. Prin caracterul său oarecum sumar și schematic, mesajul este expresia unor vremi grăbite, încărcate de activități, sarcini adesea neimportante, care, în definitiv, răpesc mult din esența comunicării interumane. Limbajul acestor mesaje este un amestec din elemente



standard cu cele ale oralității, adică o formă hibridă, însoțită adesea de elemente eterogene, precum emoticoane, cifre, litere, variate schematizări etc. Pe de o parte, se creează un sentiment al libertății maxime în selectarea mijloacelor de scriere, iar pe de altă parte, textul este unul comun și banal, fără expresie vie, afectivă. În același timp, este ignorată o dimensiune semnificativă a comunicării prin scrisori: eticheta sau politețea. Kojeko A.V. observă că „textele devin tot mai scurte, aspecte importante ale etichetei sau ale structurii clasice sunt omise, iar mijloacele lingvistice utilizate sunt din ce în ce mai modeste.” (*Ibidem*)

E-mailul presupune o formă neordinară de text epistolar prin faptul că îmbină formalul cu informalul, adică ar presupune o formă intermediară dintre scrisoarea particulară și cea oficială. În virtutea faptului că acest tip de scrisoare este mai elaborat decât mesajul, putem vorbi și despre o oarecare similitudine cu scrisoarea privată, doar că acesta este mult mai scurt și conține alte formule de salut sau de încheiere sau, în general, le poate omite în cazul unei conversații în timp real. Este important să menționăm că acest tip de scrisoare electronică este în curs de constituire, de aceea mai apar multe lacune și multe semne de întrebare referitoare la o abordare complexă a acesteia. De exemplu, nu există un model de structură al e-mailului, formule bine stabilite, fapt care îi îndeamnă pe utilizatorii acestui tip de scrisoare fie să improvizeze, fie să preia formule din vechile texte epistolare. „Într-adevăr, corespondența electronică încă nu este un gen epistolar consacrat, acesta este în curs de formare și de stabilire a unor aspecte noi.”(Kojeko, 2015) Totuși, putem spune deja că există diferențe semnificative între o scrisoare oficială și una particulară sau, altfel spus, între utilizarea mijloacelor lingvistice dintr-un stil formal și unul informal, întrucât aceste diferențe sunt prea mari ca să fie ignorate.

În linii mari, putem spune că tendințele care se prefigurează sunt, în mare parte, asemănătoare stilului epistolar tradițional, desigur, cu distincții ce țin de volum, de mijloace de limbă, de etichetă etc.

În concluzie, relevăm o diferențiere a stilului / genului epistolar tradițional de cel actual, care este, în era tehnologiilor digitale, în curs de constituire, și anume faptul că scrisorile actuale nu mai prezintă scopuri de comunicare complexă, cu elemente de cogniție, reflexivitate, ci doar de transmitere a informațiilor necesare în menținerea contactelor interumane ce țin de activitatea profesională, în relațiile de tip formal, sau familiaritate, empatie, afectivitate, în relațiile informale.

### **Referințe bibliografice :**

BEJAN, Doina Marta (2010), *Stilistică (Note de curs și aplicații)*, Galați: Universitatea „Dunărea de Jos”, [online] file:///D:/Materiale%20Studiu/Materiale%20pentru%20teza%20III/(Bejan\_Doina-Marta)\_Stilistică.\_Note\_de\_curs\_și\_aplicaț%20ii%20(1).pdf p. 17 – 21.

DIACONESCU, Paula (1974), «Elemente de teoria limbii române literare moderne, partea I, cap. Structura stilistică a limbii». In : *LR*, XXIII, București: Editura Științifică, A, p.267-272.

DIACONESCU, Paula (1974), «Structura stilistică a limbii. Stilurile funcționale ale limbii române literare moderne». In : *Studii și cercetări lingvistice*, XXV, nr. 3, B, p. 229-242.

DUMISTRĂCEL, Stelian (2007), *Limbajul publicistic din perspectiva stilurilor funcționale*, Iași: Institutul European.

IRIMIA, Dumitru (1999), *Introducere în stilistică*, Iași: Polirom.

MILICĂ, Ioan, MORCOV, Gabriela-Iuliana (2016), «Scrisul epistolar românesc: o perspectivă cultural-retorică». In : *Diacronia* 3, 12 februarie, A39 (1-11), doi: 10.17684/i3A39ro ISSN: 2393-1140 www.diacronia.ro.

ZAFIU, Rodica (2001), *Diversitate stilistică în româna actuală*, București: Editura Universității din București.

ВИШНЯКОВА, Елизавета (2007), *Электронное письмо в составе сетевого текста на английском языке*: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.04 [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Филол. фак.]. Москва, 180 с. РГБ ОД, 61:07-10/1550.

КОЖЕКО, Анна (2015), «Эпистолярные жанры: традиционные и современные формы». In : *Современные проблемы науки и образования*. № 2-3; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23775> accesat: 09.11.2023.

ПРОТОПОПОВА, Ольга (2003), «Эпистолярный стиль». In : Кожина М. Н. (ред.). *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*, Москва : ФЛИНТА, С. 631–634.

ЯКУНИНА, Мария (2016) *Развитие жанра открытого письма в интернет-коммуникации как проявление гуманизации современного мультимедийного мира* URI:<http://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/1060966>, accesat: 29.11.23.

# FUNCȚIA FIGURATIVĂ A ANALOGIEI ÎN DENUMIRILE DE PÂINE

CZU: 373 373.612.2:664.66

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10648811>

Ludmila Zbanț

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID 0000-0001-6974-6474

*The research on the issue of bread names falls within the area of socio-cultural realities and reflects the way in which the cognitive and linguistic picture of the world has been created in Romanian and French-speaking societies. As a staple food of any society, bread has undergone numerous evolutions both in material and imaginary terms, as each ethnoculture has distinguished itself in its own way in the recipe for the preparation of this food, but also in the way of naming bread. This is in direct relation to national traditions and customs or in accordance with certain daily activities of the bearers of the language and culture concerned. In the article below we have tried to analyse the more specific trends that have emerged in the Romanian and French cultures in relation to the subject announced in the title.*

*Cuvinte cheie: analogie, cultură, funcție figurativă, metaforă, panificație.*

*Keywords: analogy, culture, figurative function, metaphor, baking.*

Subiectul propus în prezenta comunicare vizează modul de denominare a unui aliment esențial pentru existența omenirii – pâinea. Experiența și cunoștințele privitor la acest aliment susțin ideea că istoria pâinii este țesută pe evoluția umanității în general, manifestând un specific în dezvoltarea civilizațională a comunităților etno-culturale concrete. Ne vom referi, în particular, la imaginea pâinii în civilizația românească și cea franceză. De la bun început amintim că atitudinea deosebit de grijulie față de pâine s-a materializat în felul de a denumi acest produs, iar creativitatea pe care o descoperim în prezent în denumirile de pâine, tradițional pune în valoare existența unor legături de ordin pragmatic, simbolic, metaforic, poate și estetic, deseori vădind o atitudine „evlavioasă” față de pâinea noastră cea de toate zilele...

Totuși, se pare că apariția denumirilor de pâine are sursele în caracterul dialectic al relației dintre intuitiv și achiziționat, adică în capacitatea umană de a produce un număr nelimitat de fraze (în cazul prezentei cercetări este vorba mai curând de imagini), iar conflictul între „a explica” și a „înțelege”, care se referă concomitent la epistemologie și la ontologie, are o istorie de lungă durată. (Ricoeur, 1977 : 126)

După cum subliniază P. Ricoeur, este vorba despre niște dezbateri care se sprijină pe o simplă analiză a felului nostru de a gândi și de a vorbi despre lucrurile care necesită totodată exprimarea concepțiilor noastre tocmai despre lucrurile respective. (*Ibidem*) Lingvistul francez consideră că această condiție duce într-un început la o ruptură epistemologică dintre conceptele de „a explica” și de „a înțelege”, căci termenul „a explica” desemnează teza non-diferențierii, a continuității epistemologice ce se constituie între științele naturii și științele despre om, iar „a înțelege” pune accentul pe ideea unui specific categoric prin care se caracterizează științele despre om. Astfel, susține Ricoeur, avem în față o dihotomie care atribuie celor doi termeni de referință câmpuri epistemologice distincte, care necesită analize diferite.

Dacă avansăm în viziunile cu privire la dimensiunea epistemologică, altfel spus, dacă încercăm să urmărim procesul cunoașterii așa cum acesta se desfășoară în cadrul științelor, vom

ajunge la ceea ce Profesorul E. Coșeriu numește „cunoașterea lucrurilor” (2013 : 132), care se află în relație nemijlocită cu semnele. Ne interesează în special relațiile „care se instituie între semne și cunoașterea noastră despre lucrurile desemnate, pe baza relațiilor dintre semne și cunoștințele pe care utilizatorii semnului le au despre obiectul desemnat.” (*Ibidem*)

Este evident că diferiți purtători ai unei culturi și, respectiv, ai limbii care o vehiculează, cunosc lucrurile în moduri distincte, afirmație valabilă și pentru denumirile de pâine. Fiecare tablou imaginar se datorează condiției unei decupări particulare a realității extralingvistice de către purtătorii limbii și culturii respective. În atare circumstanțe, din co-funcționarea imaginii și a conceptului rezultă diverse simboluri care sunt niște constructe culturale și care transmit relația semnului cu obiectul respectiv, formând tabloul conceptual și lingvistic al lumii, adică conturând tabloul imaginariului cognitiv și lingvistic al unei comunității etnoculturale.

În cercetările contemporane de lingvistică franceză este bine cunoscută teoria *imaginarului lingvistic*, elaborată și ulterior dezvoltată de A.-M. Houdebine-Gravaud (2005). În funcționarea noțiunii analizate se observă pe de o parte, o interferență cu domeniul psihologiei, căci imaginarul lingvistic presupune reflectarea unei reprezentări mentale, iar, de altă parte, se face referință la conlucrarea cu sociologia, în care se operează cu noțiunea de reprezentare colectivă sau reprezentare socială. (*Ibidem*: 11)

Teoria analizată pornește de la dinamica lingvistică prin care este evidențiată atitudinea evaluativă a vorbitorilor față de limba sa, adică față de lucrurile sau fenomenele expuse, corelate, totuși, cu normele obiective (funcționale și sistemice, ulterior precizate și denumite norme sistemice și norme statistice). Lingvistica franceză subliniază că termenul de *imaginar* este utilizat cu o valoare conotativă și înglobează corelația dintre real, imaginar și simbolic, (*Ibidem* : 14) ceea ce permite o analiză diferențiată a efectelor discursive rezultate din co-funcționarea triadei de referință în comunicare.

În contextul celor spuse, este potrivit să-l cităm pe Cl. Hagège : « Le trait le plus fascinant, peut-être, de l’univers des langues est leur diversité. Or, ce ne sont pas les différences d’aptitudes qui en font la mesure ». (1996 : 47) Cercetătorul francez manifestă o atitudine mai degrabă încurajatoare în fața afirmației despre o varietate destul de amplă a limbilor pe Terra și a modului de reflectare a lumii materiale în fiecare din ele, susținând « Mais doit-on s’en tenir au constat de cette variété ? On peut, certes, dire que bien qu’elle ne reflète aucune diversification physique de l’espèce, elle coïncide souvent – ou même est liée par un rapport profond – avec une diversité d’univers sensoriels et de structurations de l’espace et du temps chez les groupes humains selon leurs habitudes sociales. » (*Ibidem* : 50) Din cele afirmate în citatul precedent rezultă că există nivelul global și cel local al reprezentărilor, al imaginilor lumii legate de cunoașterea lucrurilor în general, iar, în cazul subiectului analizat în prezenta comunicare, extindem ideile respective spre un domeniu vital pentru omenire – cel al alimentelor, mai exact, al pâinii.

În scopul de a prezenta și de a explica tabloul funcționării denumirilor de pâine în limbile română și franceză, încercăm să delimităm, pe de o parte, elementele cu un statut cvasi-universal, adică înregistrăm prezența acestui aliment practic în culturile tuturor etniilor socioculturale, iar, de altă parte, trebuie să acceptăm existența unor divergențe tipologice rezultate din condiția că, „în anumite circumstanțe, semnele lingvistice pot evoca, în timpul folosirii lor, chiar o cunoaștere a lucrurilor foarte specifică”. (Coșeriu, 2013 : 133) Această idee își găsește confirmarea și în spusele lui Ch. S. Peirce prin următoarea afirmație succintă, dar foarte pertinentă : „En général, nous pouvons dire que les *significations* sont inépuisables”. (Peirce, 1978 : 98)

Printre cercetătorii francezi, vom aminti numele H. Walter care a realizat un studiu în

bază de chestionar cu referire la denumirile de pâine în spațiul francez, incluzând și denumirile regionale pentru acest produs alimentar.

Se consideră că etimologia substantivului analizat se trage din limba latină – *panis*, nume atestat la Pline l’Ancien sau la Juvénal. (*Apud* : Walter, 2022 : 117) Regăsim lexemul respectiv fără schimbări esențiale practic în toate limbile romanice. Astfel, cercetătorul A. Eremia ne informează că „Cuvântul pâine ne-a rămas moștenire de la romani. În latină etimonul său *panis* a fost creat pe baza verbului *pasco*, *-ere*, care însemna „a mânca, a se hrăni”. Cuvântul e cu adevărat vechi, însă, după cum s-a menționat, nu e mai vechi decât însăși pâinea. Pâinea există de când grâul, iar grâul de când lumea”. (Eremia, 2020)

Ne-am propus să observăm modul în care s-a extins varietatea de denumiri ale produsului dat în două culturi ca urmare a unor efecte analogice sau de similitudine : este vorba despre unități lexicale dezvoltate creativ de către vorbitorii de limbă română sau franceză datorită sentimentului metaforic asociat unor unități lexicale. Nu putem neglija nici legătura cu tradițiile și obiceiurile locale, adică e bine să punem în valoare faptul că există anumite feluri de pâine create pentru situații concrete legate de evenimente speciale, cu valori simbolice, ale diferitor comunități.

Zonele de similaritate în structurile analogice diferă de la caz la caz, uneori chiar este problematic de stabilit cauza ce provoacă efectele de metaforizare pe care le înregistrăm în anumite unități lexicale ce denumesc un fel de pâine.

Analogia constituie un proces important al cogniției umane și permite, în primul rând, trecerea de la informația cunoscută spre una nouă prin intermediul unor aproximații, adică este vorba despre reconceptualizarea obiectelor cunoscute pentru a le prezenta sub forma unor noi structuri, astfel contribuind la dezvoltarea imaginarului cognitiv, dar și a exprimării lingvistice a acestuia. Distingem două situații de funcționare a proceselor analogice : a) la nivel individual, când sunt generate structuri analogice disponibile în sistemul cognitiv al unui locutor ; b) la nivel de grup, când se produc structuri analogice disponibile la nivelul unei anumite limbi.

Pentru domeniul alimentelor la care ne referim este mai pertinentă abordarea socială a fenomenului. Să nu uităm că, pentru a înțelege esența lucrurilor, nu este suficient să cunoaștem doar limba, trebuie să cunoaștem lumea, adică procesele sociale și reprezentările cognitive care motivează imaginarul cognitiv și lingvistic al subiecților implicați în comunicare. Acești factori contribuie la formarea anumitor modele sau stereotipuri în gândirea umană, activate în funcție de situația socială de comunicare. Există modele particulare, ele reflectă o informație ce se formează în urma unor situații concrete, și modele comune sau sociale, acceptate de membrii unei comunități socioculturale. Limba, naționalitatea și apartenența la o anumită confesie religioasă sunt factorii de bază care condiționează specificul culturii și al mentalității unui popor și, respectiv, limba reflectă unicitatea personalității, a viziunilor asupra lumii și al comportamentului unei persoane care este parte a acestui popor. Totodată, limba este un instrument specific al oamenilor care îi unește și care servește pentru a transmite experiența socioculturală a comunității respective, adică a normelor culturale și a tradițiilor, a experiențelor naturale și tehnologice.

Lingvistul basarabean A. Eremia vorbește cu mult respect despre pâine : „Pâine este un cuvânt de rară semnificație, cu sonoritate de vers și poezie. Pâinea este cel mai de preț dar al naturii, sfințit însă de plugar prin grijă și muncă, prin dragostea sa față de glie. Pâinea e bunul material și spiritual păstrat de la strămoși”. (2020)

În contextul denumirilor de pâine, ne referim la unele situații încadrate, de exemplu, în tradițiile și obiceiurile populare. *Colacul* (din bulg. *колач* (*Ibidem*)), are o semnificație aparte și

se întâlnește la cele mai importante momente din viața creștinilor: botez, nuntă și înmormântare, dar și la alte zile mari. Se consideră că un colac sugerează prin forma sa rotundă infinitul și nemurirea. Dicționarul explicativ al limbii române informează că : *colác* (coláci) este un fel de pâine, în formă de inel, împletită din mai multe straturi de aluat. La nuntă și botez colacul este semn de bucurie. În tradiția națională a românilor, fiecare etapă a nunții este însoțită de un colac : *colacul de întâmpinare* ; *colacul miresei*, împodobit cu diverse ornamente – păsări, flori – și cu împletituri ; *colacul mirelui*, *colacii nașilor*, de obicei, doi sau trei colaci mari (colaci asemănători sunt oferți nașilor la botez). Alteori se vorbește despre *pâinea mirilor* (*jemne*) – colaci frumoși împodobiți cu flori (*jemne*), pregătiți din aluat de cozonac.

Un sinonim pentru colac este *covrig* : se spune mai ales despre colacii sau covrigii de o anumită formă, ce se împart de pomană pentru odihna sufletului unui mort. La înmormântare colacul semnifică trecerea omului prin viață, închiderea ciclului vieții și un pod de trecere către o lume nouă, lumea de dincolo. Iată câteva detalii pentru colacii oferți ca pomană (dexonline.ro): *colacul mare*, destinat unui preot sau dascăl, acest colac de formă circulară este înconjurat de două împletituri și are deasupra două chifle rotunde și două cruci dispuse simetric; *colacii lăaturalnici* formează o pomană de 17 colaci, dintre care unul se presupune pentru Domnul, altul pentru Fecioara Maria, 10 pentru mort și 5 *liturghioare* sau *covrigi în formă de două 8 încrucișate*; *colacii de la ușa cuptorului* reprezintă un grup de 11 colaci ce se împart calzi (dexonline.ro). Mai există colaci oferți la ceremoniile funerare : *scara*, colac din fășii împletite și unite în formă de scară ce semnifică trecerea prin viață a omului și a spiritului către cealaltă lume – scară care urcă sufletul la cer ; *crestate* – un alt simbol al ritualului de înmormântare și al celui de pomenire.

Vorbind despre sărbătorile populare, vom aminti *crăciunelul* – un colac mic, împletit în forma de cifra 8 neîncheiată în partea de jos, destinat sărbătorilor de Crăciun și care sunt oferți colindătorilor. De asemenea, *crăciuneii* sunt ținuți la icoană până la sărbătoarea de Bobotează, apoi, conform tradiției, sunt împărțiți vitelor pentru a avea putere să efectueze muncile agricole. Nici *sfințisorii* în forma cifrei opt nu lipsesc din casele creștinilor când sunt prăznuiți cei 40 de Sfinți Mucenici. Colacii sunt dați de pomană în această zi de sărbătoare.

Putem constata că în denumirile produselor de panificație create după tehnologia de *colac* funcționează o dublă natură a imaginii – materială (de formă și conținut) și spirituală (de simbol) – realizând, în primul rând, funcția denotativă de prezentare, dar nu lipsesc nici diferite funcții conotative, de cele mai dese ori cele care vin din datinile populare românești.

În denumirile de pâine întâlnite în prezent în spațiul Republicii Moldova, de cele mai dese ori înregistrăm interferențe ale cuplului denotativ-conotativ, cu o dominantă spre denotativ. Această constatare este cauzată de prezența mai mult sporadică a unor structuri cu un caracter metaforic, iar denumirea felului de pâine este, mai curând, o descriere a componenței produsului respectiv: franzelă „*De Grâu*” *Tradițională*, franzelă „*Bran*” *cu tărâțe*, franzelă „*Albă*” *superioară*, franzelă „*Panmix*” *cu maia și fibre*, franzelă *cu făină integrală*, pâine *pentru toast cu malț* ș. a. Alteori, denumirea pâinii se datorează unor rețete tradiționale, tipice pentru anumite spații socioculturale din afara Moldovei: rețeta este respectată în procesul de fabricare a produsului concret: pâine *De Riga*, preparată conform rețetei clasice letone; pâine *Krakow*, este preparată conform unei tehnologii străvechi, fără utilizarea drojdiei de panificație; pâine „*Borodinskii*” *original*, are o istorie de câteva secole și se produce după rețeta clasică. Mai rar întâlnim manifestarea laturii metaforice sau simbolice în denumirile de pâine, care funcționează, totuși, în câmpul semantic al surselor sau al componentelor utilizate în fabricarea pâinii: pâine *Glie*, franzelă cu tărâțe *Lan*, pâine *Livadia* cu fructe, pâine *Nucușor* (cu nuci).

Totodată, este de subliniat că, în cultura franceză, inclusiv cea regională, sunt înregistrate denumiri de pâine din cele mai neașteptate ; ele pun în valoare imaginarul francezilor legat de acest aliment. Vom aminti că francezii au oferit lumii *bagheta* – un fel de franzelă cunoscută mai mult de un secol. Este un aliment care, la fel ca și vinurile și cașcavalurile franceze, este perceput ca un simbol al Franței în exteriorul țării. Totodată, bagheta poate fi considerată în prezent un aliment globalizat, căci este cunoscut și apreciat în diferite colțuri ale lumii, inclusiv în Republica Moldova și în România.

*Dexoline* informează că noțiunea de baghetă are câteva semnificații, prima fiind cea de bastonaș subțire de lemn, os, metal etc. cu care dirijorii conduc orchestra sau corul. Un al doilea sens transmite noțiunea de bețișor subțire, urmează mai apoi noțiunea de vergea de sticlă, de lemn etc. cu diverse întrebuițări tehnice. Mai avem de a face cu un nume generic dat unor piese cilindrice subțiri din organismul unei mașini. Sensul de ”pâine lungă și subțire” este înregistrat sub numărul șapte. Așadar, înțelegem că este vorba despre un sens înregistrat mai recent în spectrul semantic al acestei unități lexicale, obținut prin transfer metonimic. În acest caz se derulează situația în care structura de suprafață, constituită din succesiunea semnelor *baghetă*, dar care transmite aceeași substanță materială, este prezentă în mai multe realități socioculturale și este percepută în mod identic. H.Walter ne mai informează că în Franța este utilizată tradițional denumirea de *baguette parisienne de tradition française*, sau pur și simplu *parisienne* (în Belgia și Canada) sau *flûte*.

Deseori asistăm, totuși, la situații în care se produce o derulare specifică a semnului material (la nivel fonetic, morfologic, gramatical), dar care funcționează, totuși, în cadrul unui tablou conceptual al lumii creat nu de către o singură persoană sau de către o națiune, ci de oameni ca specie, aceasta fiind situația valabilă în cazul conceptului transmis prin formele materiale utilizate pentru alimentul ”pâine”. Pe plan gnoseologic este vorba despre o reflectare a faptelor din lumea materială, dezvoltată creativ de către reprezentanții diferitelor culturi și societăți.

Pentru a argumenta afirmațiile de mai sus, ne vom referi la câteva denumiri utilizate în limba franceză pentru alimentul pâine. Un efect amuzant se creează în denumirea unei varietăți de baghetă – *le bâtard* („copilul nelegitim al baghetei?”): este o baghetă cu o greutate tradițională, dar cu o formă mai scurtă și mai groasă comparativ cu bagheta obișnuită. De altă parte, în regiunile vinicole este popular un fel de pâine foarte lungă, denumit *le pain marchand du vin*.

Se consideră că pâinea în formă rotundă a fost și rămâne printre cele mai răspândite în diverse societăți și culturi. În regiunea Bretania, în Franța, este cunoscută pâinea ce reproduce forma faimoasei căciuli bretone – *le floron* și este denumită *le pain chapeau*. Tot din câmpul semantic al obiectelor pentru acoperirea capului este extras sensul metaforic al denumirii de pâine *la faluche*, care face aluzie la un fel de beretă moale purtată de studenții din Lille ; este un fel de pâine rotundă, plată, a cărei coajă albă rămâne moale (se aseamănă cu pâinea din Orientul Mijlociu). O formă apropiată este specifică pentru alte trei feluri de pâine *la fougasse*, *la fouace*, *la fouée*, toate provenind de la numele *focacia* de la *focus* (căminul casnic) în latina populară. *le pain Napoléon* are forma căciulii lui Napoléon, cu sinonime regionale *le pain marseillais*, *la navette*, *le pain de Cherbourg* – ultima denumire este o amintire a timpurilor când pâinea era frământată cu apă de mare.

Printre ocupațiile de zi cu zi ale locuitorilor Bretoniei era și rămâne pescuitul. Bărbații plecau uneori pentru o perioadă mai îndelungată la pescuit și printre merindele pe care le luau era un fel de pâine numit *le pain bateau*. O explicație posibilă a acestei denumiri rezultă chiar din faptul că este un aliment folosit pe corabie ; el reprezintă o pâine coaptă de două ori, cu o coajă groasă, un fel de pesmet care poate fi păstrat pe o durată mai îndelungată de timp și

anume această calitate asigură popularitatea acestui tip de pâine la marinarii pescari din regiune. Pâinea considerată în regiunea Ardenne un fel de protector al persoanelor este denumită *fer à cheval* sau *pain porte-bonheur* – este vorba despre un fel de pâine mai voluminoasă, în formă de potcoavă.

Dacă am compara sursele denumirilor de pâine în limbile română și franceză (reunite într-un mini-corpus în prezenta cercetare), putem ajunge la câteva concluzii și vom extrage niște tendințe specifice acestor culturi : în cultura vehiculată de limba română, denumirile de pâine sunt în strânsă legătură cu tradițiile și obiceiurile populare, ceea ce explică faptul existenței de lungă durată a acestor denumiri. Realitatea contemporană ne oferă un tablou mai pragmatic în alegerea denumirilor de pâine, bazat pe informații despre ingredientele folosite în aluatului pentru producerea pâinii sau pe respectarea rețetelor (un fel de analogie „funcțională”) pentru felurile de pâine care provin din alte culturi, dar care au intrat în viața noastră de zi cu zi. Denumirile de pâine provenite în urma aplicării procedeelelor de metaforizare sau de metonimizare sunt rar utilizate în limba română, ceea ce apare în opoziție totală cu situația înregistrată în limba franceză, în care există o varietate impresionantă a denumirilor de pâine rezultate dintr-o abordare creativă a metodelor denominative.

Am putea totuși presupune că analogia contribuie, în esență, la efectul creativ în generarea denumirilor de pâine în orice limbă, datorită procesului de *invenție* aplicat unei *recunoașteri*. Ne referim la situația când se face încercarea de a observa modul în care un element cu o funcție semiotică deja asumată ar putea fi proiectat pe o porțiune suficient imprecisă a unui conținut. (Eco, 2006 : 236) Altfel spus, este vorba despre situația fericită în care se formează o „metaforă vie” (Ricoeur, 1975), adică asistăm la manifestarea „sentimentului metaforic” atașat unităților lexicale, care depinde de funcția figurativă a analogiei. Putem constata că avem de a face cu o situație pertinentă și prolifică pentru îmbogățirea și varierea ariei tematice a denumirilor de produse de panificație în orice limbă.

### Referințe bibliografice :

COȘERIU, Eugen (2013), *Lingvistica textului. O introducere în hermeneutica sensului*, Iași : Editura Universității „A. I. Cuza”.

COȘERIU, Eugen (2009), *Omul și limbajul său*, Iași : Editura Universității „A. I. Cuza”.

ECO, Umberto (2006), *Sémiotique et philosophie du langage*, Paris : Presses Universitaires de France.

EREMIA, Anatol (2020), «Considerații onomasiologice privind istoria cuvintelor ». In : *Limba română*, Revistă de știință și cultură, nr. 1, anul XXX, disponibil la : <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=3825> (consultat pe 20.11.2023).

HAGÈGE, Claude (1996), *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris : Librairie Arthème Fayard.

HOUDEBINE-GRAVAUD, Anne-Marie (2005), «L'imaginaire linguistique : un niveau d'analyse et un point de vue théorique». In : *L'imaginaire linguistique*. Sous la direction de Anne-Marie Houdebine-Gravaud, Paris : l'Harmattan, p. 9-21.

PEIRCE, Charles S. (1978), *Écrits sur le signe*, Paris : Éditions du Seuil.

RICHUR, Paul (1977), «Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire », In : *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, tome 75, n°25, pp. 126-147, disponibil la : [https://www.persee.fr/doc/phlou\\_0035-3841\\_1977\\_num\\_75\\_25\\_5924](https://www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_1977_num_75_25_5924) (consultat pe 20.11.2023).



RICHUR, Paul (1975), *La Métaphore vive*, Paris : Éditions du Seuil.

WALTER, Henriette (2022), *Deux mille mots pour dire le monde*, Paris : Bouquins éditions.

<https://dexonline.ro/>

<https://franzeluta.info/produse-de-panificatie/p%C3%AEine-%C5%9Fi-franzele/>

## ATELIERUL 3. TRADUCERE, COMUNICARE INTERCULTURALĂ ȘI GLOTODIDACTICĂ

### 50 AÑOS DE ENSAYO FILOSÓFICO EN ESPAÑA (1973-2023)

CZU: 14(460)“1973/2023”

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10648880>

Gerardo Bolado

SCHEFE, Santander, España

ORCID 0000-0001-7338-9246

*The recent history of Spanish philosophy cannot ignore “the essay” as a form of written thought. However, the proper application of this historiographical concept presupposes a classification of the different types of essay and a precise characterisation of the “philosophical essay” class. Within the framework of this classification and the “philosophical essay” typification, this paper presents a generational overview of the last 50 years of essay-based thinking in Spain (1973-2023).*

*Palabras clave :* filosofía española, ensayo filosófico, historia reciente.

*Keywords :* Spanish philosophy, philosophical essay, recent history.

El historiador de la filosofía española es cada vez más consciente de que precisar **el concepto de «ensayo filosófico» es una exigencia historiográfica** para investigar de manera adecuada los siglos XIX y XX. Pues la filosofía española en este período no sólo se encuentra vertida en los tratados y manuales de la filosofía oficial académica, protagonizada por los profesores de enseñanza media y superior, especialmente por los catedráticos universitarios, y que por lo mismo tenía un alcance limitado, sino también en las publicaciones de la filosofía mundana, practicada por jurisconsultos, médicos, científicos naturales, científicos o reformadores sociales, literatos, periodistas, etc., que tenían una influencia más extensa y se difundían en forma de ensayos de distinto formato a través del libro y de la prensa escrita.

Sin embargo, no cabe historiar esa filosofía vertida en formas discursivas no académicas, si utilizamos un concepto genérico de «ensayo» que nos dispersa en la producción ensayística indiferenciada de literatos, ideólogos, historiadores, psicólogos, sociólogos, educadores, etc. La historiografía filosófica ha de trabajar con una categoría definida del tipo «ensayo filosófico».

Sin duda, el ensayo filosófico comparte las **características comunes de la forma genérica «ensayo»**, que caracterizamos aquí de manera abreviada mediante sus principales rasgos distintivos. Ante todo, es el «ensayo» una forma discursiva en prosa que se vierte en los cauces de los lenguajes naturales de la comunicación humana, y que por lo mismo es apropiada para discutir y hacer propuestas en relación a sus problemas intersubjetivos, no tanto para tematizar cuestiones objetivas sobre entidades y procesos reales.

El ensayo es obra *de autor*, es decir, de un pensamiento vivo que se alimenta de manera intuitiva de la experiencia existencial y depende de la riqueza e inmediatez de esta; además, forma parte del proceso creador de ese pensamiento que desarrolla sus propuestas conforme a un estilo propio. Es así el ensayo producto de un pensamiento *in fieri* sobre cuestiones particulares y contingentes, por lo que es una obra *en proceso*, es decir, una formulación provisional sobre algo contingente, no un tratamiento definitivo de algo perenne. El ensayo es así mismo una

obra *en circunstancia*, permeada de la historicidad correspondiente a la biografía del autor y su contexto histórico. En fin, el ensayo se vierte *en distintos formatos* desde el artículo de periódico hasta el libro.

Por otra parte, lo que da contenido al ensayo no son entidades o procesos objetivos, sino materias intersubjetivas como creencias, valores, ideologías, cultura, educación, gustos estéticos, actitudes, costumbres, etc. Se ocupa pues de asuntos cruciales de la comunicación humana, no objetivables científicamente, que son tema de las distintas disciplinas humanísticas y de las ciencias sociales débiles.

Por nacer de un pensamiento vivo y ser proponente, asertórico, el ensayo sólo florece en sociedades libres, aunque sea en sentido figurado como la república de las letras de Feijoo. Pues sólo en libertad puede el pensamiento discurrir sobre las cuestiones humanas y hacer auténticas propuestas a la sociedad. Y si a veces lo hace en sociedades encadenadas, es de manera intempestiva, porque adivina la libertad venidera.

Cabe sin duda aproximarse al ensayo desde distintos puntos de vista, desde tres principalmente, el temático, el histórico generacional, y el cronológico, por ejemplo, por décadas. El hecho de que se trata de un género de autor, permeable además a su circunstancia histórica, convierte a la aproximación generacional y a la cronológica en algo ineludible para la investigación del ensayo. Bien entendido, claro está, que lo real son los individuos, siendo clases como «generaciones» o «periodizaciones» útiles instrumentos historiográficos, cuando tienen fundamento *in re* y en la medida en que organizan la desbordante realidad histórica, para su comprensión, sin desvirtuarla.

Ahora bien, son la diversidad temática y la diferencia de enfoque, las que permiten diferenciar **distintos tipos de ensayo**. Se puede hablar de ensayo filosófico, histórico, ideológico, filológico-literario, artístico, religioso, social, etc., porque tienen una diferente temática, que impone diferencia de enfoque y de modalidad discursiva. Nos detenemos en el ensayo filosófico.

El **ensayo filosófico** es una forma de pensamiento escrito, que discurre en lenguajes naturales y se ocupa de cuestiones fundamentales de la existencia y la comunicación humana. Por no reducirse a la sintaxis de un lenguaje artificial, matemático o de computación, su discurso no es científico ni metodológico. Tampoco es este tipo de ensayo un género sistemático, que construya desde principios y de manera terminológico-deductiva una teoría universal y necesaria. Este tipo de ensayo no es en fin un género académico, como el tratado o el manual, basados en fuentes y procedimientos canónicos y en la autoridad. Más bien, el ensayo filosófico es un discurso dialéctico y mundano, que presenta en circunstancia propuestas concretas a la opinión pública. Forma parte por eso del ensayo humanístico y como él se puede verter en distintos formatos entre el mayor del libro y el menor del artículo de periódico.

El filosófico, como cualquier otro tipo de ensayo, es obra *de autor, en proceso y en circunstancia*. Y dado que el filósofo está comprometido con la veracidad, el ensayo filosófico se basa en la evidencia y la autenticidad vital del autor, convertidas en estilo de pensamiento, y se caracteriza por la intersubjetividad y el alcance humano y cosmopolita de su enfoque, y por el rigor dialéctico de su desarrollo, es decir, por la precisión terminológica, el tallado y aquilatamiento simbólico, y las buenas razones. Aquí tiene vigencia la concepción orteguiana de la verdad como autenticidad. La retórica como artífice de la persuasión juega un papel secundario en el ensayo filosófico, comprometido con la verdad y la justicia. Voluntad de «estilo» no significa en este género filosófico por consiguiente voluntad de forma estético-literaria, sino más bien de forma racional-discursiva rigurosa de pensar cuestiones humanas. Lo que no significa que el cuidado literario sea incompatible con el ensayo filosófico. Esto confiere

superioridad al ensayo filosófico, en materias de interés existencial y público, frente al ensayo literario que es subjetivo, al ideológico que es parcial, y al científico que es fragmentario.

Por otra parte, como en el caso de los otros tipos de ensayo, el filosófico se ocupa de asuntos cruciales de la comunicación humana, no objetivables, y es la forma discursiva, que adopta la filosofía para presentar, ante la opinión pública de una sociedad libre, propuestas ontológicas, antropológicas, epistemológicas, morales, jurídico-políticas, axiológicas, estéticas, etc., sean teóricas, prácticas o aplicadas a acontecimientos de la actualidad económica, política o cultural. También la filosofía, como las humanidades, tiene sus sombras, en las que anida lo siniestro, es decir, el egoísmo y su latría que proponen caminos de perdición a la sociedad. El ensayo se convierte por eso con frecuencia en una vía de liberación de lo siniestro, que sale de las sombras y no tarda mucho en disiparse en el discurso racional.

Si tenemos en cuenta la producción ensayística de **los últimos 50 años en España** y los resultados de los 4 grandes premios de ensayo de este período, a saber, el Anagrama, el Nacional, el Espasa, y el Jovellanos, observamos que la Filosofía destaca entre las disciplinas humanísticas por la cantidad y calidad del ensayo producido y por la influencia del pensamiento transferido por esa vía a la sociedad española del período. Tal vez haya sido esto así, por el compromiso con la veracidad y con la justicia, característico del filósofo, por su peculiar formación y cuidado de los elementos racional-discursivos antes mencionados, y por la gran tradición dentro de la que piensa. Pues han sido en su mayor parte filósofos universitarios los protagonistas del ensayo filosófico. La voluntad de estilo literario, retórico, es para el filósofo ensayista un elemento irrenunciable, pero siempre secundario.

Se puede decir, por consiguiente, que el ensayo junto con la educación han sido las vías reales a través de las cuales la Filosofía ha transferido pensamiento a la sociedad española desde los años 70. La filosofía se ha convertido mediante el ensayo en una presencia viva, es decir, un proceso creador, libre y plural, que desarrolla propuestas para la comunicación social, en las que lo humano y lo siniestro emergen en la razón discursiva, se manifiestan y pueden ser contrastadas y evaluadas. Si bien, el simposio filosófico, que puede abrir espacios de diálogo y discriminación de esas propuestas plurales, no ha estado tal vez a la altura.

La ineludible **aproximación generacional** al ensayo filosófico español contemporáneo, es decir, de los últimos 50 años, encuentra que esa producción filosófica ha sido protagonizada por tres generaciones diferenciables de filósofos, dos de ellas rupturistas y una de continuidad, a saber, la de la Transición, que tiene su núcleo en autores nacidos entre 1940 y 1955, la continuista de la Democracia establecida, cuyos autores centrales nacen entre 1958 y 1973, y, finalmente, la transgresora de la Trans/xyción, integrada por nacidos en los años 80 y 90. Si bien, en este período, se registra también producción ensayística de grupos generacionales precedentes, que ya casi no son contemporáneos nuestros.

Un fenómeno de creciente importancia para el último ensayo filosófico español ha sido la incorporación de filósofas de la generación de la Transición en la filosofía oficial durante los años 80, la **creciente presencia femenina** en los ámbitos filosóficos con el avance académico de las mujeres de la generación de la democracia establecida, y la normalización de su presencia en la segunda década de nuestro siglo. En la generación transgresora de la Trans/xyción es manifiesta la superabundancia feminista.

El resurgir de la utopía, el estructuralismo y los movimientos estudiantiles en los años 60, por un lado, y el proceso de modernización y apertura de esos años en España, por otro, explican el surgimiento de la **generación de la Transición**, que adoptó sin complejos el ensayo como género racional para desarrollar su filosofía. Esta generación, en efecto, empezó a practicar de

manera cosmopolita un filosofar por ensayos, mundano, empeñado en cuestionar la realidad social y humana y en presentar propuestas actuales, de carácter principalmente antropológico, estético, moral, jurídico-político, tecnológico, religioso, etc., a una sociedad española que estaba en pleno proceso de transición a la democracia o de profundización en la misma.

Así que se situó de entrada más allá de los dos complejos orteguianos, que reprimían la consideración del ensayo como género filosófico mayor. Ante todo, dejó atrás el «complejo de sistema» que imponía la filosofía oficial en el Franquismo, contra la que reaccionaban, es decir, la consideración del sistema terminológico-deductivo y del tratado como géneros filosóficos por excelencia, y la relegación del ensayo a género filosófico menor, divulgativo, una especie de «ciencia sin la prueba». En segundo lugar, ignoró esa suerte de pecado original hispánico, el «complejo de modernidad insuficiente», que imponía la lupa del «problema de España» a todo tratamiento ensayístico de las cosas humanas. No cabía esperar otra cosa de una generación sin maestros, rupturista y receptora, que procedía *ex ovo* de manera espontánea, como quien no ha tenido historia propia.

Pertenecen a este grupo generacional de la Transición más de una treintena de ensayistas de primer nivel, tanto por su posición académica, como por su obra reconocida con importantes premios de ensayo -como el Anagrama, el Nacional, el Espasa, o el Jovellanos, principalmente-, que han legado una enorme producción ensayística tanto por su cantidad como por su calidad, a saber, Gabriel Albiac, Rafael Argullol, Carlos Díaz, Félix Duque, Javier Echeverría, Antonio Escotado, José Jiménez, Víctor Gómez Pin, Reyes Mate, José Antonio Marina, Felipe M. Marzoa, José Luis Molinuevo, Miguel Morey, Jacobo Muñoz, Andrés Ortiz-Osés, Miguel Ángel Quintanilla, Javier Sádaba, Fernando Savater Eduardo Subirats, Eugenio Trías, Julián Velarde Lombraña, o Rubert de Ventós. A esta generación pertenecen las primeras mujeres que se incorporaron a la Filosofía oficial, que pronto irrumpieron con éxito en el mundo del ensayo filosófico, y que por su condición de pioneras merecen mención aparte, a saber, Victoria Camps, Adela Cortina, Celia Amorós, Esperanza Guisán, o Amelia Valcárcel, principalmente.

Todos estos autores y autores destacan por la magnitud y reconocimiento de su obra, por su influencia y popularidad. La obra de Eugenio Trías es la que más reconocimiento filosófico ha merecido.

La **generación de la Democracia establecida** está formada por filósofos ensayistas nacidos entre los últimos años cincuenta y los primeros setenta. Puede ser considerada una generación continuista, que se ha desarrollado dentro de la democracia establecida por la Constitución del 1978, vigente cuando los miembros de la generación empiezan a publicar, y de la filosofía establecida por la LRU en 1984. La percepción de estabilidad después de las grandes transformaciones, acontecidas en la Transición, se consolidó con acontecimientos como la entrada de España en la Comunidad Económica Europea (1986) y la caída del muro de Berlín (1989).

Se trata de una generación intermedia entre dos generaciones rupturistas. Puede decirse también que es una generación tardía, cuyos miembros han accedido a la visibilidad pública a edades maduras, en parte porque han dedicado su juventud a la formación y la profesión académica, en parte por la prolongada vigencia de la generación anterior. En algunos casos es una generación a la sombra de los brillantes ensayistas de la generación anterior, y en otros a la espera de un momento de afirmación más propicio, que llegaría con la crisis de la propia democracia establecida a partir de 2008.

La intersección de temáticas y tendencias, que estaban más compartimentadas en la generación precedente, es perceptible en los ensayistas representativos de ésta. El pensamiento político de Daniel Innerarity se ha enfrentado a los problemas propios de las democracias avanzadas. Javier Gomá se ha ocupado del tema ético y político de la ejemplaridad. La reflexión feminista

ha sido impulsada por Ana de Miguel, desde una perspectiva crítica con el neoliberalismo y el heteropatriarcado, María José Guerra, que incorpora elementos de la filosofía analítica y el enfoque habermasiano y Remedios Zafra, que ha reflexionado con talento literario sobre un presente en el que convergen tecnología, cuestiones de género y capitalismo. Diversos planteamientos antropológicos han sido ensayados por Josep María Esquirol y Agustín Serrano de Haro. Marina Garcés ha insistido en el carácter «inacabado» de la filosofía, atenta al compromiso con un mundo cambiante. Antonio Diéguez ha publicado ensayos muy consistentes sobre filosofía de la ciencia y en los últimos tiempos se ha ocupado de un tema tan actual como el del transhumanismo. Javier Moscoso ha analizado desde la perspectiva de los estudios culturales y con un estilo literario muy logrado temas como el dolor o las pasiones políticas. La reflexión sobre la estética ha estado presente en la obra de autores como Jordi Claramonte, Alberto Ruiz de Samaniego o Domingo Hernández. Entre los ensayistas políticos «en la sombra», críticos con la democracia establecida, puede mencionarse a Fernández Liria y a Santiago Alba Rico.

En fin, la indignación producida por una exasperante integración social, agudizada por la crisis económica del 2008, y los cambios introducidos en la comunicación humana por las NTIC han sido determinantes en la irrupción de la **generación de la Trans/xyzión** en torno al 2014. Se trata de una generación transformista y transgresora, que rechaza la normalidad y la repetición, y promueve el pluralismo identitario, feminismos divergentes más combativos y el ecologismo. Es una generación presentista e hiperestetizada, cuyo pensamiento se inscribe en una praxis comunicativa que pertenece en ocasiones al metaverso de Youtube-Twitch-Twitter, y en otras el activismo político en partidos radicales de la vanguardia progresista.

En Clara Ramas, Clara Serra o Elizabeth Duval, se constata el «giro afectivo» de su «razón poética» en la filosofía (feminismo y ecología: ética de los cuidados) y el paso a la política activa en la vanguardia progresista. Desde un lugar menos integrado, Ernesto Castro representa bien, en sus desarrollos provisionales del «naturalismo genérico», el «giro neorealista» de la ontología post-continental. El papel de sociólogo, tertuliano y agitador cultural, lo encarna de manera singular Jorge Freire, exponente de un pensamiento a contracorriente de su generación.

Pertencen a la **generación Y** (1980-1995), denominada Millennial o Milénica, los siguientes autores noveles: Mario Espinoza (1980); José María Bellido Morillas (1980); Lino Camprubí (1981); Eduardo Maura (1981); Miguel Manuel Saralegui Benito (1982); Clara Serra (1982); Eurídice Cabañes (1983); Oriol González Fábregas (1983); Inmaculada Hoyos (1983); Javier Pérez Jara (1983); Federico Rodríguez (1983); Jorge Costa (1984); Diego Garrocho (1984); Juan Ramón Rallo (1984); Valerio Rocco Lozano (1984); Jorge Freire (1985); Clara Ramas (1986); Angélica Velasco (1986); Josefa Ros Velasco (1987); Clara Navarro (1987); Ernesto Castro (1990); Eudald Espluga (1990); Abel Miró (1990). Entre ellos hemos seleccionado a tres autores representativos de las orientaciones y temáticas de su generación, a saber, Ernesto Castro, Jorge Freire, Clara Ramas y Clara Serra. De la **generación Z** (1995-2020), denominada Centenial o post-Milénica, me limito a mencionar a Elizabeth Duval (2000).

Concluyo esta aproximación al ensayo filosófico y a las generaciones que lo han protagonizado en España durante los últimos 50 años con una **selección bibliográfica** que incluye estudios de autores españoles sobre este tema.

### **Referencias bibliográficas :**

AULLÓN DE HARO, Pedro (1987), *Los géneros ensayísticos del siglo XX*, Madrid : Taurus.

- AULLÓN DE HARO, Pedro (1992), *Teoría del ensayo*, Madrid : Verbum.
- BOLADO, Gerardo (2000), *Transición y recepción. La filosofía española en el último tercio del siglo XX*, Santander : UNED/SMP.
- BUENO, Gustavo (1966), «Sobre el concepto de ensayo». In : *El Padre Feijoo y su siglo*, Universidad de Oviedo.
- CAMPS, Victoria (1995), «La oportunidad del ensayo». In : *La Página*, núm. 20.
- CARPINTERO, Helio (1965), «Los ensayistas contemporáneos». In : *Ínsula*, núm. 224-225.
- CEREZO GALÁN, Pedro (1991), «El ensayo en la crisis de la modernidad». In : *Pensar en Occidente: El ensayo español hoy*, Madrid : Centro de las Letras Españolas (Dir. Gral. del Libro y Bibliotecas).
- FERRATER MORA, Josep (1963), «Sobre estilos de pensar en la España del siglo XX». In : *Tres mundos: Cataluña, España, Europa*, Barcelona-Buenos Aires : E.D.A.H.S.A.
- GARCÍA CASANOVA, Juan Francisco (2002), *El ensayo entre la filosofía y la literatura*, Granada : Comares.
- GÓMEZ, Jesús (1996), *El ensayo español, 1. Los orígenes (siglos XV a XVII)*, Barcelona : Crítica.
- GÓMEZ MARTÍNEZ, Jose Luis (1992), *Teoría del ensayo*, México : UNAM (Cuadernos de Cuadernos, 2).
- GARCÍA, Jordi (ed.) (1996), *El ensayo español. 5. Los Contemporáneos*, Barcelona : Crítica.
- GARCÍA Jordi y Ródenas, Domingo (2008), *El ensayo español del siglo XX*, Barcelona : Crítica.
- HIGUERO, Fernando J. (1991), «Reivindicación humanista en el ensayo español reciente». In : *Los ensayistas*, núm. 30-31.
- JARAUTA, Francisco (1991), «Para una filosofía del ensayo». In : *Revista de Occidente*, núm. 116.
- LAÍN ENTRALGO, Pedro (1994), «¿Qué es el ensayo?». In : *Compás de Letras*, núm. 5.
- MARICHAL, Juan (1984), *Teoría e historia del ensayismo hispánico*, Madrid : Alianza.
- MARTÍN, Francisco (1999), *La tradición velada*, Madrid : Biblioteca Nueva.
- MARTÍN, Francisco (2010), «De la forma de lo hispánico». In : *Paideutika*, núm. 12.
- MERMALL, Thomas (1988), «Eros edificante: la plenitud modernista en la ensayística actual», *Los Cuadernos del Norte*, núm. 49.
- NICOL, Eduardo (1998), «Ensayo sobre el ensayo». In : *El problema de la filosofía hispánica*. Madrid: Tecnos.
- D'ORS, Eugenio (1953), «Pensar por ensayos». In : *Clavileño*, núm. 10.
- RÓDENAS, Domingo (2009), «Ensayo y pensamiento». In : *Literatura y bellas artes, vol. V de España siglo XXI*, Madrid : Biblioteca Nueva.
- SALINAS, Pedro (2007), «Ensayismo español». In : *Obras completas*, vol. II, Madrid : Cátedra.
- SAVATER, Fernando (1995), «Ensayar el ensayo». In : *La Página*, núm. 20.
- SÁNCHEZ BLANCO, Francisco (1997), *El ensayo español. 2. El siglo XVIII*, Barcelona : Crítica.
- TEJADA, Ricardo (2023), *L'essai en Espagne a l'épreuve de l'exil et de la dictature (1939-1976) La malle et la boussole*, París : L'Harmattan.
- VÁZQUEZ, Francisco (2009), *La filosofía española: Herederos y pretendientes. Una lectura sociológica (1963-1990)*, Madrid : Abada Editores.

# LA IMPORTANCIA DE LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN EL AULA DE ESPAÑOL: EJEMPLOS PRÁCTICOS

CZU: 811.134.2`243:316.7

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10648927>

Iván Robles Menéndez

MAEC/AECID, España - Universidad Estatal de Moldavia

ORCID 0009-0002-6473-0099

*Nowadays, it is practically unanimously believed that it is impossible to learn a language without understanding the culture of the country (or countries) in which the language itself is spoken, as that would mean learning a language outside of its real context. In this regard, it is assumed that sociocultural aspects have always been present in language classes. This report shows different aspects about current cultural issues and proposes some activities and ideas on how to introduce diverse socio-cultural topics in the Spanish courses taking into consideration the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).*

*Key words: socioculture, interculturality, practice, materials, mediation, culture.*

*Palabras clave: sociocultura, interculturalidad, práctica, materiales, mediación, cultura.*

## **Introducción: ¿qué tipo de cultura presentamos en el aula?**

Se cree de forma prácticamente unánime que es imposible aprender una lengua sin comprender la cultura del país o los países en los que se habla, ya que estaríamos aprendiendo un idioma fuera de su contexto real. Por esta razón, los asuntos culturales siempre han estado presentes en las clases de idiomas. Sin embargo, podemos plantearnos la siguiente cuestión: ¿qué tipo de cultura presentamos los profesores de idiomas en el aula?

Cuando hacemos referencia al término *cultura*, nos surge la necesidad de realizar una clara diferencia entre lo que los antropólogos describen con los términos de **Cultura** y *cultura*, que describiremos a continuación, ya que utilizaremos sendas denominaciones a lo largo de todo el texto:

- La **Cultura** (véase, con mayúsculas) es aquella que se encarga del ámbito académico y que engloba aspectos como las obras artísticas, personajes históricos y eventos importantes de una nación, entre otros asuntos. También se conoce como *alta cultura*.
- La *cultura* (véase con minúsculas) es todo aquello que abarca los usos y costumbres populares de una nación. Cómo presentarse en un país de lengua hispana, cómo declinar o aceptar una invitación o cómo comportarse en la mesa son aspectos que forman parte de esta *cultura*. También se conoce como *cultura popular* o *cultura de masas*.

Cuando analizamos algunos de los materiales más utilizados hasta los años 2000 para la enseñanza de español, podemos darnos cuenta a simple vista de la importancia que sus autores daban a hechos como la Transición Española, la conquista de América en 1492, la Guerra Civil Española, los actores Antonio Banderas, Penélope Cruz, los cantantes Ricky Martin, Julio Iglesias o Shakira, los políticos y presidentes de España o los escritores Miguel de Cervantes, Lorca o Lope de Vega. Por supuesto, todos estos hechos culturales son importantes para los países de habla hispana, pero también ayudan a caer en estereotipos e ideas preconcebidas de las que el estudiante se empapa de forma irremediable.



Desgraciadamente no todos los españoles aprecian el arte de Picasso, por ejemplo, o muchos otros de esos aspectos de los que la *Cultura* de los manuales hacen gala. Sin embargo, la inmensa mayoría de los españoles sigue algún tipo de tradición, costumbre o forma de hacer las cosas que, aunque varíe de región a región, puede extenderse de forma generalizada al común de la nación. En este sentido, es importante saber cómo responder a una invitación en la cultura española, si llevar o no algo a una casa cuando nos invitan o qué concepto tienen los españoles acerca de la puntualidad en ambientes formales o informales. Aquí es donde surge la necesidad de presentar actividades acerca de esta *cultura popular* que el estudiante necesita conocer.

Como sabemos, el Plan Curricular del Instituto Cervantes, creado para fijar los niveles de referencia (A1 a C2) siguiendo lo propuesto por el Consejo de Europa en su Marco Europeo, detalla los contenidos y objetivos de la enseñanza para la enseñanza de la lengua española. En este aspecto, tanto el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas como el Plan Curricular del Instituto Cervantes tienen en cuenta los conceptos de *Cultura* y *cultura* anteriormente citados, además del concepto de *interculturalidad*, al que haremos referencia de forma posterior. La denominación que se utiliza para sendos conceptos es de *referentes culturales* para la *Cultura/ alta cultura* y de *habilidades y saberes y comportamientos socioculturales* para la *cultura/ cultura popular*.

A pesar de que el propio Plan Curricular del Instituto Cervantes propone un apartado dedicado a la *cultura*, lo cierto es que no se dedica tiempo suficiente a tratar aspectos socioculturales en las clases de español. Sin embargo, estos *saberes y comportamientos socioculturales* tienen un rol imprescindible en la comunicación: estamos en parte obligados a entender a nuestro interlocutor si queremos llevar a cabo una comunicación efectiva. Conocer el contexto cultural de una persona nos permite poder expresarnos con exactitud y evitando los temidos malentendidos culturales.

Las lenguas vivas son cuerpos en movimiento, y los hablantes las utilizan de forma cotidiana para comunicarse en diferentes contextos. Utilizamos una lengua en cualquier ámbito de nuestras vidas: para comunicarnos con nuestros vecinos, para pedir un refresco en una cafetería o para dirigirnos a un ministro del gobierno. Por ello, debemos tener en cuenta el registro que utilizamos, y ese registro varía en cada nación, ya que está relacionado con la cultura de una nación. Por ejemplo, las formas de tratamiento (el tuteo/ustedeo) son absolutamente diferentes en España y en Japón. Cuando un estudiante de japonés comienza a aprender el idioma, tiene que saber en qué situaciones debe utilizar una u otra. Otro ejemplo más cercano: cuando hablamos con un vecino en España normalmente utilizamos la forma tú (excepto si se trata de una persona de avanzada edad), mientras que en Moldavia se utiliza normalmente la forma usted incluso con personas de mediana edad y con las que solemos tener algún tipo de comunicación diaria. Intercambiar este trato en cualquiera de los dos países daría lugar a malentendidos: en España, nos tildarían de demasiado formales y no sonaríamos demasiado naturales, mientras que tutear a un desconocido en Moldavia nos haría parecer maleducados.

Todos estos hechos que comentamos tienen gran importancia en el ámbito de la comunicación. Una de las labores del docente es presentar en el aula la idea de que la lengua y la cultura son dos conceptos que van de la mano. Aunque algunos docentes consideren que los alumnos de español no necesitan conocer estos aspectos de la lengua porque posiblemente se dediquen a la investigación o a la traducción, les recuerdo que en estos campos laborales nuestros estudiantes también tendrán que enfrentarse a entrevistas laborales o al trato diario con sus compañeros de trabajo hispanohablantes.

Afortunadamente, la *cultura* es un asunto que ha ganado un espacio importante en las clases de idiomas en los últimos años. Además, algunos manuales recientes (como *Aula Internacional* o *Bitácora*) incluyen algunas actividades dedicadas a la *cultura* en sus páginas, pero no las suficientes como para cubrir todos los apartados necesarios. En este sentido, a los docentes nos surge una nueva duda: ¿qué y cómo debemos presentar acerca de la *cultura* en el aula?

Con el objetivo de comentar algunas ideas, tomaremos como referencia el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el mencionado apartado de *saberes y comportamientos socioculturales* correspondientes a cada nivel para presentar a continuación algunos ejemplos prácticos de actividades que el docente puede llevar al aula.

### **Ejemplos de actividades relacionadas con los saberes y comportamientos socioculturales para la fase de aproximación (niveles A1 y A2)**

#### **La unidad familiar: concepto y estructura**

Tipos de familias y la importancia de la familia en España

Fuente del material: <https://www.youtube.com/watch?v=OCcGAXEdbnQ>

Vídeo publicitario de Coca-Cola en el que se ven diferentes tipos de familias y su importancia en la cultura española.

Explotación de la actividad: se proyecta el vídeo y se abre un debate sobre los diferentes tipos de familia en España. Para añadir el concepto de interculturalidad en el aula, se pregunta a los alumnos si en un país existen los mismos tipos o si encuentran algunas diferencias con los modelos de familia españoles.

#### **Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos**

Horarios en España, festivos, fechas importantes

Fuente del material: <https://www.ticele.es/podcast-horarios-comerciales/>

En este audio, se habla acerca de los horarios de los establecimientos en España, que son bastante diferentes a los horarios en otros países.

Explotación de la actividad: se realizan preguntas de seguimiento y se pide al estudiante que busque las diferencias entre los horarios españoles y los horarios en su país.

#### **Comidas y bebidas**

Diferencias regionales de comidas, tipos de establecimiento, tratamiento a la hora de pedir, concepto de tapa

Fuente del material: <https://www.tapasmagazine.es/el-mapa-definitivo-el-plato-tipico-mas-famoso-de-cada-comunidad-autonoma/> (utilizaremos tanto el mapa como las fotografías que aparecen en el enlace)

Explotación de la actividad: se recortan las fotografías y se reparte entre los alumnos unas tarjetas en las que aparecen los nombres y los ingredientes que llevan estos platos. Teniendo en cuenta las fotografías, se invita a los alumnos a unir las tarjetas. Para concluir, se puede pedir a los alumnos que busquen más información sobre el plato (lugar de origen, similitudes con platos de su país, etc.)

#### **Relaciones interpersonales**

Gestos en España

Fuente del material: <https://www.youtube.com/watch?v=gxht-uPuHOM>

En este vídeo, se explican los gestos más comunes en España.

Explotación de la actividad: el profesor proyecta el vídeo sin volumen y pide a los estudiantes que intenten buscar el significado de los distintos gestos que aparecen en el vídeo. Al final del vídeo, la mujer utiliza todos estos gestos para contar una historia, por lo que los

alumnos pueden confirmar el significado de los mismos. A continuación, se comentan estos gestos y se buscan similitudes o diferencias en la cultura del estudiante.

### **Fiestas, ceremonias y celebraciones**

Celebraciones y actos conmemorativos: abrir el regalo inmediatamente en presencia de quien lo ha regalado, alabarlo y agradecerlo, quien regala resta importancia al regalo, quien cumple años invita, etc.

Fuente del material: <https://www.youtube.com/watch?v=ogVTqpPctCY>

Explotación de la actividad: a través de este vídeo, presentamos a nuestros estudiantes algunas tradiciones para celebrar un cumpleaños en España. Después se puede abrir un debate para comprobar cuáles de estas costumbres les han sorprendido y cómo se hace en su país.

## **Ejemplos de actividades relacionadas con los saberes y comportamientos socioculturales para la fase de profundización (niveles B1 y B2)**

### **Creencias populares y estereotipos**

Estereotipos en España

Fuente del material: [https://www.antena3.com/noticias/sociedad/como-somos-los-espanoles-el-periodico-the-times-nos-describe-en-un-manual-para-turistas-como-gritonesmalhablados\\_201801315a716ab10cf24b71b044c6c9.html](https://www.antena3.com/noticias/sociedad/como-somos-los-espanoles-el-periodico-the-times-nos-describe-en-un-manual-para-turistas-como-gritonesmalhablados_201801315a716ab10cf24b71b044c6c9.html)

Explotación de la actividad: antes de utilizar los materiales, se pide que los estudiantes comenten aquellos estereotipos que conocen acerca de los españoles. Después, se realiza una adaptación al nivel B1 o se entrega la noticia a los estudiantes del nivel B2. Primero se proyecta el vídeo en clase y a continuación se lee la noticia. Por último, se abre un debate en el que los alumnos contrasten sus estereotipos con los citados en la prensa británica.

### **Cocina y alimentos**

Convenciones y comportamientos sociales relacionados con distintos momentos de las comidas: tomar el aperitivo, ir de tapas para cenar, hacer sobremesa

Fuente del material: <https://deleahora.com/actividades/compreension-de-lectura/uso-de-la-lengua-las-tapas>

Explotación de la actividad: adaptamos este material de comprensión lectora para hablar sobre las tapas y la sobremesa en la cultura española.

### **Convenciones sociales y comportamientos en la mesa**

Comportamientos en la mesa. Ejemplos: no se canta, no se come con las manos (excepto algunos alimentos como el marisco, por ejemplo), no se eructa, no se habla con la boca llena...

Fuente del material: <https://www.yourlifeinspain.com/12-normas-etiqueta-espana-comida/>

Explotación de la actividad: teniendo en cuenta las normas de etiqueta citadas en este artículo, realizamos un test a los estudiantes sobre diferentes cuestiones. Se puede preguntar qué se haría en diferentes situaciones e invitarles a responder cómo reaccionaría en ellas. Por último, leemos el artículo y comentamos las respuestas.

### **Actividades al aire libre**

Fiestas de connotación religiosa, folclórica o popular. Romerías, fiestas patronales.

Fuente del material:

[https://www.spain.info/export/sites/segtur/.content/Folletos/folletos/Fiestas\\_de\\_Espana\\_ES.pdf](https://www.spain.info/export/sites/segtur/.content/Folletos/folletos/Fiestas_de_Espana_ES.pdf) y <https://www.youtube.com/watch?v=rcjAXI41jYk>

Explotación de la actividad: recortamos las imágenes de este folleto del portal oficial de Turismo de España y adaptamos las explicaciones sobre las mismas al nivel correspondiente. A continuación, pedimos a nuestros estudiantes que unan las fotografías con los textos. Por último, se les pide que busquen ejemplos de fiestas o romerías similares en su país de origen. También podemos invitarles a ver el vídeo en el que una joven estadounidense habla sobre la celebración de San Juan en España.

### **Relaciones con los desconocidos**

Convenciones sociales y comportamientos entre desconocidos en lugares y espacios públicos.

Fuente del material: materiales creados por el profesor (se presentan en las diapositivas)

Explotación de la actividad: se explica a los estudiantes que en España es relativamente frecuente entablar una conversación con un desconocido en trayectos largos y en el transporte urbano. Después, se reparte una serie de tarjetas en las que se presentan diferentes frases y les pedimos que respondan de forma natural, como si se tratase de una conversación entre dos pasajeros de tren o autobús que apenas se conocen.

### **Ejemplos de actividades relacionadas con los saberes y comportamientos socioculturales para la fase de consolidación (niveles C1 y C2)**

#### **Nombres y apellidos**

Estereotipos y valores relacionados con algunos nombres, como *ser una maruja*, *ser un donjuán*.

Fuente del material: <https://matadornetwork.com/es/11-dichos-del-espanol-con-nombre-propio/>

Explotación de la actividad: tomando en consideración los dichos y frases del artículo, podemos presentar estas expresiones a los alumnos y recordarles que en español tenemos un gran número de valores relaciones con diferentes nombres propios. Como actividad interactiva, podemos invitarles a unir o relacionar las expresiones con su significado.

#### **Cocina y alimentos**

Origen de algunos platos típicos españoles. Por ejemplo, la paella era el resultado de usar los restos de las comidas, la tortilla y el botillo de El Bierzo eran comidas de pobres.

Fuente del material: <https://www.spain.info/es/top/conoce-el-origen-de-algunos-platos-espanoles-tipicos/>

Explotación de la actividad: desde la página de la Oficina Nacional de Turismo podemos obtener el origen de algunos platos típicos de España, por lo que los alumnos pueden buscar esta información y realizar una presentación sobre el origen de los mismos. Además, para añadir un toque de interculturalidad a la actividad, les proponemos encontrar platos con orígenes similares en sus países de origen (por ejemplo, platos que se realicen con sobras, como la paella, o platos de invierno, como el cocido).

#### **Hábitos y aficiones**

Juegos de mesa: vocabulario sobre cartas (la baraja española y sus juegos), parchís, dominó, ajedrez.

Fuente del material: <https://www.profedelee.es/actividad/baraja-espanola-cartas/>

Explotación de la actividad: mediante esta actividad de Profedelee.es presentamos diferentes términos del mundo de las cartas y algunas expresiones importantes en la cultura española. Nuestros alumnos conocerán la importancia de la baraja en la cultura española, así como otros juegos de mesa populares en España, y compararlos con los juegos de su país.

## **Seguridad y lucha contra la delincuencia**

La historia de la banda ETA. La lucha contra el terrorismo en España en su historia reciente.

Fuente del material: <https://www.youtube.com/watch?v=JwJnRqp4vN0>

Explotación de la actividad: a través del tráiler de la película Patria, introducimos a nuestros estudiantes en la historia de la banda ETA y la lucha contra el terrorismo en España. El profesor puede presentar algunos datos acerca de esta parte de la historia reciente en Euskadi y acerca de cómo la sociedad ha evolucionado desde la desaparición de la banda. Por último, se abrirá un pequeño debate al respecto.

### **Referencias bibliográficas:**

Consejo de Europa (2001), *Marco común de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC. Anaya e Instituto Cervantes (2002).

Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

OLIVERAS VILASECA, Angels (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Tandem (2000), *Propuestas interculturales*, Madrid: Edinumen.

SPYACHALA, Malgorzata (2007), «La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera». In : *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, 19-22 de septiembre de 2007. Alicante: ASELE, p. 579-585.

ESTÉVEZ COTO, Manuela, FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA, Yolanda (2006), *El componente cultural en la clase de ELE*, Madrid: Edelsa.

FANTINI, Alvino (2010), *About Intercultural Communicative Competence: a construct. School for International Training*. Vermont, Estados Unidos.

SERRANO SÁNCHEZ, Rocío (2010), «Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior». In : *Revista de Educación Superior*, Madrid, p. 267-287.

# LA EDUCACIÓN ESTÉTICA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS

CZU: 81`243:378.09:[111.852 + 81`42]

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10648963>

Laura Mîrzac

Universidad Estatal de Moldavia

ORCID 0000-0002-7478-9468

*The process of teaching-learning a foreign language is not only based on the acquisition and foundation of intellectual values and practical skills, but is also closely connected with the need to discover the beauty, harmony, and aesthetic aspects of the world that surrounds us. Aesthetic education, reading and analysis of the literary text are concepts that assume an indissoluble link and whose efficiency in the era of technical-scientific progress depends, to a considerable extent, on the strategies that the teacher applies to the foreign language lesson.*

**Palabras clave :** educación estética, proceso de enseñanza-aprendizaje, análisis de texto, texto literario, texto no literario.

**Key words :** aesthetic education, teaching learning process, text analysis, literary text, non-literary text.

La educación es uno de los elementos más importantes en el desarrollo de la sociedad y de la personalidad dado que representa uno de los factores clave para el éxito en la vida y brinda la oportunidad de adquirir conocimientos, habilidades y experiencia necesarios para solucionar problemas complejos y tomar decisiones correctas. Hoy en día el sistema educativo está enfrentando numerosos desafíos relacionados con los cambios económicos, sociales y políticos.

El mundo moderno, donde la tecnología se está desarrollando a una velocidad tremenda, está experimentando cambios radicales que requieren que hagamos las cosas de manera diferente. También se están produciendo cambios importantes en el campo de la ciencia y la tecnología: están surgiendo nuevas industrias, nuevas áreas de investigación, nuevas profesiones. Todo esto requiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje se adapte eficazmente a las cambiantes condiciones de vida y trabajo de las personas.

Muchos expertos reconocen la necesidad de cambios en el sistema educativo tradicional para adaptarse a la nueva realidad. No obstante, esto no significa que la educación clásica, que ayuda a desarrollar conocimientos y habilidades básicos y favorece el desarrollo del pensamiento y de la imaginación, tenga que desaparecer. Es decir, el sistema educativo debe seguir desarrollándose y cambiando a través de la incorporación de nuevos enfoques y métodos innovadores que no pretendan sustituir o rechazar por completo los métodos de enseñanza tradicionales.

Si nos referimos a la educación superior, cabe mencionar que en los últimos años la formación integral de los estudiantes universitarios también ha sido afectada por las exigencias cada vez más formales, más pragmáticas y menos humanas del mercado laboral. El proceso de enseñanza-aprendizaje “ha ido cayendo en una mecanización, perdiendo su núcleo humanístico y su dimensión espiritual”, lo cual nos ha llevado a pensar que el conocimiento es una cosa fundamentalmente cognitiva y el componente afectivo-emocional es secundario o carece por completo de importancia. (Gómez-Arteta, 2021 : 6)

La experiencia docente de los profesores de ELE demuestra que la lectura, la traducción y sobre todo el análisis de textos literarios en el marco de tales asignaturas universitarias como la *Lingüística del texto español* o la *Estilística de la lengua española* representa con frecuencia un serio desafío profesional. La tarea del profesor se complica por la necesidad de enseñar un idioma extranjero (en la mayoría de los casos desde cero) y, a partir del segundo año de estudios, empezar a cultivar en el estudiante la motivación y el interés por trabajar textos literarios, identificar las causas que generan desmotivación y las herramientas educativas que permitan evitar la aversión a la lectura de textos literarios que han perdido su actualidad para muchos jóvenes de hoy.

Para nadie es un secreto que hoy en día los jóvenes leen muy poco y, pese a los intentos y esfuerzos del profesor de “promocionar” el texto literario, este último carece de interés para los estudiantes acostumbrados a interactuar con el mundo circundante de manera más dinámica. Descifrar los códigos impresos del texto literario no es lo mismo que descifrar los códigos visuales y auditivos de aquellos elementos culturales que dominan la vida pública y privada en el siglo XXI. La explicación de este estado de cosas es muy sencilla: a los jóvenes de hoy les ha tocado vivir en una época que hace poco tiempo existía solo en los libros de ciencia-ficción. Por lo tanto, es natural que el ritmo pausado y lento del texto literario pierda la batalla intentando competir con lo masivo, lo digital, lo virtual y que la sensibilidad ceda el terreno al dinamismo y a la acción.

En estas circunstancias, la educación estética representa una herramienta educativa muy valiosa en las manos del profesor de ELE, ya que “la estética se articula en torno a los conceptos generales de obra de arte, figurativo/abstracto, estilo y belleza/fealdad”. (Bunge, 2001 : 68) Un buen profesor no tiene que criticar o imponerle al alumno lo que este rechaza, sino tratar de hallar la solución adecuada en cada caso concreto creando un ambiente didáctico en que al alumno se le dé no solo la posibilidad de pensar, sino también la posibilidad de sentir. La educación estética tiene infinidad de efectos positivos en la personalidad de los estudiantes. En una formulación sintética, la educación estética es aquella que enseña al ser humano a vivir la armonía interior y el equilibrio entre la fuerza de la imaginación y la de la acción, entre el sueño y la realidad.

Por supuesto, la belleza es la categoría más importante de la estética. Se trata de un concepto polifacético que se refiere a una variedad de objetos y fenómenos muy alejados entre sí: desde la belleza de las cosas hasta la belleza de los seres humanos, desde la belleza de naturaleza hasta la belleza del arte, desde la belleza del arte hasta la belleza de las obras de ciencia y tecnología, etc. Una multitud de objetos y fenómenos están unidos por la propiedad común de la belleza, y esta multitud crece a medida que se desarrolla la sociedad. Justo por eso, en el marco de nuestra actividad docente, deberíamos valorar al máximo las posibilidades de explorar el texto literario desde perspectivas distintas para demostrar que la accesibilidad, neutralidad y univocidad del texto no literario puede competir de igual a igual con la exploración del lenguaje simbolizado del texto literario, cuya decodificación requiere más tiempo y más esfuerzo.

Como hemos mencionado más arriba, la posibilidad de analizar el lenguaje informativo de los textos no literarios, a primera vista, parece más útil para la futura actividad profesional de los jóvenes especialistas. Sin embargo, a medida que el alumno se adentra en la lectura y análisis de fragmentos extraídos de las obras de Azorín, Miguel de Unamuno, Ramón María del Valle Inclán, etc., en que abundan los fragmentos descriptivos, cuyo núcleo es el sintagma nominal del que deriva la monotonía y el ritmo lento de la exposición, el exceso de detalles y la concentración de figuras retóricas, el talento y la excelencia del estilo refinado e inconfundible

de estos grandes escritores consiguen fascinar al joven lector habiendo convertido lo real, lo cotidiano y lo prosaico en algo extraordinario.

Un análisis detenido de estos textos revela el don del autor para advertir la belleza visible e invisible, para penetrar hasta lo más profundo, para descifrar la naturaleza de las cosas a través de la investigación detallada y minuciosa o de la confrontación de personajes en un escenario de poca acción exterior, en el que estos están filosofando y razonando preocupados con el análisis de estados e ideas.

La musicalidad del estilo, la perfección de las frases, el lenguaje figurado, etc., representan importantes elementos de una forma de creación en la que ideas, sentimientos, imágenes, hechos de la realidad o de lo imaginario se expresan plásticamente con la ayuda de palabras. A su vez, la palabra, como materia prima del texto literario, brinda múltiples posibilidades para crear imágenes visuales, auditivas, táctiles y gustativas y al mismo tiempo provocar estados de ánimo y sentimientos.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, cabe formular una serie de pautas metodológicas que le ayuden al profesor tanto a enseñar la lengua española usual como a profundizar la exploración del texto literario a través de la conexión entre lo cognitivo y lo afectivo, lo interior y lo exterior, lo individual y lo social. Son evidentes las ventajas de la combinación y contraste del uso literario y el uso cotidiano de la lengua. Además, el dominio de un idioma extranjero requiere que el hablante no posea solo conocimientos concernientes a la norma gramatical, sino también conocimientos para los que se necesita una compleja actividad de construcción de significados mediante la exploración de textos literarios.

La relación docente-alumno debería traspasar los límites de lo académico para ser afectiva antes que educativa con la finalidad de conseguir que todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje se sientan en confianza y puedan realizar las tareas planteadas de una manera eficaz. La belleza literaria, o sea, la capacidad del escrito de gustar, de conquistar al lector tanto mediante la forma como mediante el contenido, es un tema muy complejo y se puede abordar desde perspectivas distintas. De lo contrario, si el docente no actúa debidamente en su papel de guía o mediador y no tiene suficiente tacto para trabajar con el material literario, este puede perjudicar el desarrollo personal y académico del alumno.

En este mismo contexto, cabe mencionar que el texto literario contribuye significativamente a la formación del gusto estético que representa la capacidad del lector de reaccionar espontáneamente a través de un sentimiento de satisfacción o insatisfacción hacia objetos y procesos naturales, actos y actitudes humanos u obras de arte. La reacción que se desencadena en el momento del contacto con los valores estéticos y se manifiesta en forma de un estado de ánimo o experiencia subjetiva se expresa a través de la sensibilidad hacia todo lo bello, a través de la capacidad de orientarse y elegir de acuerdo con las leyes de la belleza.

No obstante, la acción educativa no pretende estandarizar los gustos o las preferencias de cada uno, al contrario, teniendo en cuenta la espontaneidad e individualidad que los caracteriza, pretende seguir su desarrollo de acuerdo con la experiencia y la personalidad de cada alumno. El gusto estético pertenece exclusivamente a la sensibilidad y la imaginación, hecho que no siempre puede argumentarse desde un punto de vista teórico, dado que se basa en ciertos criterios que no tienen una explicación lógica. Como consecuencia, el alumno quiere y siente la necesidad de leer buena poesía, buena prosa y obras dramáticas de calidad, siendo estas una excelente forma de autoexpresión a través de la palabra.

La lectura, la traducción y el análisis del texto literario representan actividades muy complejas. La pregunta fundamental que se plantea (o debería plantearse) el docente es cómo



ayudar a los estudiantes a revelar sus significados más fácilmente, a comprender el mecanismo mediante el cual una herramienta de comunicación común, el lenguaje, se convierte en la base del texto literario. Precisamente por eso se considera que la lectura de textos literarios es una de las actividades más importantes y una herramienta sumamente valiosa en el marco de la actividad intelectual.

Siendo el texto literario una forma de conocimiento subjetivo y de transfiguración de la realidad objetiva, opera con significados connotativos, con imágenes artísticas que a su vez tienen el punto de partida en una lectura atenta y detallada que permite acumular experiencias, comparar hechos y expresar puntos de vista. Una simple lectura del texto no garantiza el aprendizaje, pero es capaz de ofrecer a su receptor, además de la satisfacción que trae cualquier hecho nuevo, oportunidades únicas para la reflexión.

Una vez descifrado el texto, es decir, tras la comprensión y aclaración de los significados de las palabras que lo componen, se puede proceder a la expresión de sentimientos y actitudes hacia lo expuesto en su contenido, poniendo en relación las ideas con los recursos verbales que constituyen la base del lenguaje literario y de su dimensión estética a través de la cual el texto consigue impresionar y emocionar.

Concluyendo, cabe subrayar una vez más que una de las principales tareas de la educación superior consiste en contribuir a la formación de una personalidad creativa de los futuros profesionales, capaces de autodesarrollarse, autoeducarse y realizar actividades innovadoras. Por lo tanto, no es suficiente que el docente transmita conocimientos al alumno. Una colaboración eficiente entre el profesor y el estudiante puede y debe hacer que este último pase de consumidor pasivo de conocimientos a creador activo que pueda formular un problema, analizar las formas de resolverlo, encontrar la solución óptima y demostrar su corrección.

Así es como la educación estética del estudiante universitario a través del análisis de textos literarios se convierte en una herramienta sumamente eficiente y útil para alcanzar esta meta, ya que la estética es una categoría universal en la que se reflejan de una manera especial la libertad y la plenitud de los poderes creativos y cognitivos en todas las áreas de la vida humana.

### **Referencias bibliográficas :**

- BUNGE, Mario (2001), *Diccionario de filosofía*, México : Siglo Veintiuno Editores.
- CASSANY, Daniel (2003), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona : Buenos Aires, México: PAIDÓS.
- FREIXAS, Laura (1999), *Taller de narrativa*, Madrid : ANAYA.
- GOMEZ-ARTETA, Indira (2021), *Panorama de la educación literaria en las aulas universitarias. [online]*, pp. 5-14 [citado 10.01.2024. Disponible en: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2219-71682021000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682021000100005&lng=es&nrm=iso)
- PÁEZ, Enrique (2001), *Escribir. Manual de técnicas narrativas*, Madrid : Ediciones S.M.
- SERRA MARTÍNEZ, Elias, OTÓN SOBRINO, Alberto (1986), *Introducción a la literatura española contemporánea a través de comentarios de textos*, Madrid : Editorial Edinumen.

# TRADUCEREA ARTISTICĂ ȘI LITERATURA COMPARATĂ

CZU: 81`255.2:82.091

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10648987>

**Sergiu Pavlicenco**

Universitatea de Stat din Moldova

**ORCID 0009-0002-4007-3434**

*The author follows the evolution of the artistic translation as a field of study of comparative literature, but not from the point of view of the act of translation as such or of the quality of the translation, but from the point of view of the functionality of the translated work in the system of the receiving literature, in which the translated work performs a series of new functions. But in the last decades of the last century, the artistic translation begins to be approached from new perspectives (poly-systemic, postcolonial, feminist, etc.), insisting more and more on other aspects of translations compared to traditional comparativism so that studies on translations (Translation Studies) threaten to take the place of traditional comparative literature.*

*Cuvinte-cheie* : traducere artistică, original, literatură comparată, polisistem, feminism.

*Key-words* : artistic translation, original, comparative literature, poly-system, feminism.

Studierea traducerilor în comparatismul tradițional era asociată domeniului numit *mezologie*, adică studierii intermediarilor ce înlesnesc stabilirea unor raporturi literare între două literaturi, textul tradus interesându-i pe comparațiști nu atât din punctul de vedere al calității traducerii și fidelității față de original, cât din cel al funcționalității operei traduse în cadrul literaturii receptoare. Deși problema traducerii i-a interesat mai mult pe lingviști, până în prezent nu există o concepție clară despre traducere nici printre teoreticienii din acest domeniu. Astfel, pentru autorul unei cărți traduse în limba română relativ recent, traducerea este “transformarea unui text scris într-o anumită limbă într-un text echivalent scris într-o altă limbă, păstrând, pe cât posibil, conținutul mesajului, caracteristicile formei și rolurile funcționale ale textului original” (Bell, 2000 : 11), dar tot el consideră că această definiție este una informală, fiind mult modificată pe parcursul cărții sale. De fapt, așa cum menționează Roger T.Bell, autorul lucrării amintite, intitulată “Teoria și practica traducerii”, cei care s-au ocupat de problema traducerii nu au făcut altceva decât să elaboreze “liste arbitrare de “reguli” pentru crearea unei traducerii “corecte” (ibidem), sau, am adăuga noi, să demonstreze, în baza unor texte traduse, în ce măsură traducătorii au ținut cont și au respectat respectivele “reguli”.

Literatura comparată s-a ocupat preponderent nu de procesul traducerii, ca atare, ci de opera tradusă ca produs al acestui proces de traducere și, îndeosebi, de funcționarea ei în contextul limbii în care a fost tradusă, adică în cadrul literaturii receptoare. Ceea ce se petrece în ultima vreme în acest domeniu al literaturii comparate este actualizarea și perfecționarea metodologiei și a instrumentelor de lucru în asemenea cercetări din perspectiva unor noi abordări ale fenomenului literar, în general. Astfel, de exemplu, numărul 2 din anul 1989 al cunoscutei “Revue de littérature comparée” a fost dedicat exclusiv literaturii traduse. Referindu-se la traducerile în limba franceză din ajunul Renașterii, Paul Chavy (1989 : 147-153) distinge zece funcții principale ale unei opere traduse în altă limbă: informativă, lingvistică, stilistică, literară, recuperativă, importatoare, selectivă, patriotică, democratică și asociativă. Ceea ce nu înseamnă că orice operă literară tradusă în altă limbă întrunește, în mod automat și obligatoriu, toate cele zece funcții menționate de P. Chavy, dar orice operă tradusă poate îndeplini unele dintre aceste

funcții. După cum am afirmat în altă parte (Pavlicencu, 1999 : 56), aceste funcții vizează în mod direct fenomenul receptării literare.

De la sfârșitul anilor 70 se observă, însă, o înviorare a studiilor despre traducerea artistică, dar nu numai ca domeniu al literaturii comparate, ci, mai ales, ca o disciplină autonomă, cu asociații, reviste, cataloage editoriale respective și cu o proliferare tot mai intensă a tezelor de doctorat axate pe această problematică. Așa numitele studii despre traduceri (*Translation Studies*) au mers atât de departe, încât au început să rivalizeze cu tradiționala literatură comparată, aflată într-o continuă criză de identitate. Criza literaturii comparate și încercările de a o depăși prin reconsiderarea și redefinirea obiectului literaturii comparate reprezintă, însă, o altă problemă, la care nu ne vom referi aici. Ceea ce am vrut să subliniem este faptul că problema traducerilor a început să capete o răspândire tot mai mare în lume, așa cum se demonstrează într-o „Introducere critică în literatura comparată” (1993), aparținând profesoarei de literatură comparată de la Universitatea din Warwick (Marea Britanie) Susan Bassnett, apărută și în traducere italiană în 1996 (ediție pe care am consultat-o și noi), autoarea încheindu-și volumul cu o afirmație conform căreia “de acum încolo va trebui să ne obișnuim a considera studiile despre traducere o disciplină principală, în raport cu care literatura comparată este doar o arie de cercetare subsidiară, deși încă importantă”. (Bassnett, 1996 : 234) Deoarece volumul amintit rămâne a fi, deocamdată, o raritate în spațiul nostru cultural, vom reveni, poate, la întreaga problematică a acestuia cu altă ocazie, iar în rândurile ce urmează ne vom ocupa doar de un aspect – de problema traducerii din câteva perspective relativ recente (polisistemică, postcolonială, feministă), care au și plasat în ultima vreme studiile despre traduceri în centrul atenției unui grup numeros de cercetători nu numai din domeniul literaturii comparate.

Este un fapt arhicunoscut că Itamar Even Zohar și școală de la Tel Aviv s-a impus prin lansarea teoriei polisistemului, traducerile fiind studiate de reprezentanții acestei școli, de asemenea, din punctul de vedere al polisistemului, adică literatura tradusă fiind considerată un sistem în interiorul polisistemului unei literaturi naționale, regionale sau universale. Din acest punct de vedere, literatura tradusă joacă un rol foarte important în istoria unei literaturi naționale, deși istoricii literari nu prea au acordat atenție în istoriile literaturii, scrise de ei, problemei traducerilor, deși nu toți, unii consacrandu-i inclusiv capitole aparte, deoarece în anumite perioade traducerile joacă un rol chiar mai mare decât literatura originală. În ce relații se află literatura tradusă cu cea originală, de ce în unele țări se traduce mai mult decât în altele, când se traduce mai mult, ce se traduce mai mult, cum influențează literatura tradusă asupra literaturii originale, asupra textelor canonice ale acesteia, care sunt funcțiile literaturii traduse în cadrul sistemului literaturii originale – iată doar un șir de probleme la care încearcă să răspundă cercetătorii traducerilor din perspectivă polisistemică, inclusiv comparațivă.

I. Even-Zohar (1999) consideră că operele traduse intră în anumite relații între ele, cel puțin prin două modalități: 1) prin felul cum sunt selectate operele ce se traduc într-o literatură națională, deoarece nu poate să nu existe o legătură între principiile de selectare a acestora și sistemele locale ale literaturii receptoare, și 2) prin felul cum sunt adoptate normele, obișnuințele (*habitos*) și criteriile specifice, într-un cuvânt, prin utilizarea repertoriului literar ce rezultă din relațiile lor cu alte co-sisteme locale. Aceste relații nu se reduc doar la nivelul lingvistic, ci se stabilesc de asemenea la orice alt nivel al selectării. Astfel, literatura tradusă poate dispune de un repertoriu propriu și excesiv până la un anumit punct, așa cum au demonstrat unii reprezentanți ai școlii de la Tel Aviv (bunăoară, Gideon Toury), dar și unii cercetători care le-au împărtășit părerile. Toate aceste argumente nu numai justifică, ci și impun necesitatea de a studia literatura tradusă din punctul de vedere al teoriei polisistemului. Altfel cum s-ar putea descrie și explica

științific funcționarea polisistemului literar în sincronie și în diacronie ? Literatura tradusă, în opinia lui Even-Zohar, este nu numai un sistem integrant al oricărui polisistem literar, ci și unul dintre cele mai active din cadrul acestuia. Tocmai de aceea este importantă stabilirea poziției literaturii traduse în interiorul polisistemului literar, a raporturilor ei cu natura repertoriului global al acestuia, la care ne-am referit și noi mai mulți ani în urmă. (Pavlicencu, 2008)

Dacă pornim de la poziția periferică pe care o are literatura tradusă în cadrul cercetărilor literare, am putea conchide că ea ocupă o poziție periferică și în interiorul polisistemului literar, însă lucrurile nu stau tocmai așa. Faptul că literatura tradusă are o poziție centrală sau periferică în cadrul unui polisistem literar și că aceasta este conectată la repertoriile novatoare (primare) sau la cele conservatoare (secundare) ale unei literaturi sau polisistem literar va depinde de ordonarea specifică a acesteia (acestui). Când literatura tradusă ocupă un loc central în polisistemul literar aceasta înseamnă că ea participă activ la configurarea centrului polisistemului respectiv, integrându-se tendințelor înnoitoare. În asemenea cazuri textele “originale” aproape că nu se deosebesc de cele “traduse”, traducătorii fiind ei înșiși scriitori importanți și apreciați. Astfel, traducerea contribuie la crearea unor noi modele literare, transformându-se într-un instrument de elaborare a unui nou repertoriu literar. Prin intermediul traducerilor se introduc în literatura receptoare nu numai noi modalități de reprezentare artistică a realității, noi universuri artistice, ci și un limbaj poetic nou sau noi tehnici narative și compoziționale. Este evident că și criteriile de selectare a operelor ce se traduc sunt determinate în mare măsură de starea de lucruri din cadrul polisistemului local receptor, operele traduse fiind compatibile cu noile tendințe din literatura receptoare. În asemenea cazuri, când literatura tradusă ocupă un loc central în polisistemul literar receptor, se impune o precizare importantă: care sunt condițiile ce generează situații de acest fel ? Even-Zohar distinge trei cazuri:

1) când o literatură (un polisistem) încă nu s-a constituit, nu s-a cristalizat definitiv, adică atunci când e vorba de o literatură “tânără”;

2) când o literatură este “periferică” în cadrul unui grup de literaturi interrelaționate sau când o literatură este “slabă”, sau când o literatură este și “periferică”, și “slabă”;

3) când într-o literatură există puncte de inflecțiune, crize sau goluri.

În primul caz literatura tradusă satisface necesitățile unei literaturi tinere de a-și valorifica potențialul artistic al limbii literare recent create sau renovate, apelând la traducerea unor modele literare străine, în lipsa unora proprii, literatura tradusă transformându-se într-un sistem literar important în cadrul polisistemului literar receptor. Același lucru se întâmplă și în cel de al doilea caz, al unor literaturi care ocupă un loc periferic în cadrul unor ierarhii literare existente, asemenea literaturi beneficiind de experiența literaturilor vecine mai avansate și cu un repertoriu literar mult mai bogat. În literaturile “slabe” se instalează uneori ideea că ele nu dispun de capacitatea literaturilor centrale de a produce inovații, ceea ce conduce la stabilirea unor relații de dependență față de acelea. În literaturile europene literaturile periferice coincid, în general, cu literaturile țărilor mici, relațiile ierarhice între ele fiind stabilite încă aproape de la începuturile lor, ceea ce demonstrează că literaturile periferice s-au configurat în baza unor literaturi străine, din afară. Literatura tradusă constituie pentru asemenea literaturi nu numai un canal ce le permite incorporarea unor repertorii noi sau la modă, ci și un mijloc de reajustare și de trasare a unor alternative. În timp ce literaturile centrale, mai bogate și mai puternice, dispun de capacitatea de a adopta inovații din sistemele periferice ale propriului polisistem, literaturile slabe depind în cea mai mare parte de importul de inovații. Al treilea caz se dă atunci când, de exemplu, dinamica polisistemului creează puncte de inflexiune, adică anumite momente istorice în care modelele stabilite nu mai sunt acceptate de generațiile mai tinere, iar literatura

tradusă poate să-și asume o poziție centrală, lucrul posibil inclusiv în literaturile centrale. Acest fapt este și mai relevant când în punctul de inflecțiune nu se acceptă nici unul dintre elementele propriului repertoriu ceea ce poate conduce la crearea unui “vid” literar. În condițiile unui asemenea “vid” modelele străine se infiltrează mai ușor și literatura tradusă poate căpăta o poziție centrală. Situația aceasta se accentuează și mai mult în cazul literaturilor “slabe” sau al literaturilor în stare permanentă de însărăcire, deoarece în ele lipsesc elementele existente în literaturile vecine sau în literaturile străine accesibile.

Perspectiva postcolonială și-a lăsat amprenta nu numai asupra problemei traducerilor, ci și asupra esenței însăși a literaturii comparate ca disciplină. După destrămarea sistemului colonial mondial, se schimbă raportul dintre cultura și literatura metropolelor și coloniilor, se schimbă atitudinea coloniilor față de primatul literaturii metropolitane. Cum este înțeleasă traducerea din perspectiva postcolonială ? Fostele colonii oferă diferite abordări ale acestei probleme.

În teoriile tradiționale despre traducere exista o ierarhie care privilegia textul original și pe autorul acestuia, traducătorului rezervându-i-se un rol secundar. Opera originală era considerată de la sine ca ceva net superior în raport cu opera tradusă. În teoriile literare postcoloniale și postmoderniste lucrurile se schimbă, raporturile de superioritate/inferioritate încetează să existe. Practica artistică a țărilor din afara Europei, dar și din interiorul ei, nu se mai dorește explicată numai prin viziune europocentristă. Cercetările asupra traducerii, realizate în afara continentului european, contrastează cu teoriile conform cărora traducerea, oricât de bună ar fi, reprezintă, totuși, o activitate servilă. Pentru explicarea fenomenului traducerii se face adesea apel la metafore fizice, uneori destul de violente. E de ajuns să amintim aici concepția “canibalistică” despre traducere, desprinsă din celebrul Manifest Antropofag al lui O. de Andrade, care demonstrează că pentru indienii brazilieni devorarea victimei nu era un sacrilegiu, ca la europeni, ci, mai degrabă, o absorbire a forței sau a virtuții celui sacrificat, aluzie și la “devorarea simbolică” a trupului și sângelui lui Hristos. Mișcarea antropofagistă intuia, în acest sens, o metaforă a relației între cultura europeană și cea braziliană. În acest caz, nu se mai poate vorbi despre tradiționalele noțiuni ale comparatismului ca imitație sau influență, deoarece antropofagiștii nu-și propuneau să copieze cultura europeană, ci s-o devoreze, avantajându-și rezultatele prin eliminarea aspectelor negative ale imitației sau influenței și crearea unei culturi naționale originale, care trebuia să fie un izvor de expresie artistică și nu un receptacol de forme și expresii culturale zămislite aiurea. E lesne de înțeles cum, cu timpul, această metaforă a ajuns să fie refuncționalizată de către cercetătorii traducerii. În cazul traducătorului metafora “devorării” capătă un sens particular, deoarece traducătorul devorează textul original și îl regenerează ca pe unul nou. Imaginea traducerii, ca un soi de canibalism sau de vampirism, când traducătorul sugă sângele originalului pentru a da putere și vigoare textului tradus, exact ca în cazul unei transfuzii de sânge, poate fi considerată o metaforă radicală a teoriei postcoloniale despre traducere. De fapt, prin aceasta se încearcă renunțarea la rolul secundar, subordonat al traducătorului și al textului tradus față de autorul textului original.

După cum se știe, în ultima vreme se impune tot mai mult un anume feminism literar sau intelectual, modernizat în cheie poststructuralistă, derridiană, care a invadat, mai ales, teoria și practica postmodernismului, îndeosebi a celui occidental, dar pătrunde, deși mai lent, și în cel estic. Pentru acest tip de feminism sunt caracteristice “deconstruirea opoziției “masculin-feminin”, în care “masculinul” ocupă un loc privilegiat; critica falogocentrismului (falusul fiind înțeles ca un simbol cultural al puterii); distrugerea formelor și ierarhiilor culturale, care presupun o discriminare după criteriul genului/sexului (de unde toată cultura europeană este considerată “masculină”, pătrunsă de “ideologia masculină”); ideea trecerii “de la divizarea molară în două

genuri/sexe a individului la cea moleculară, conform căreia numărul de genuri/sexe va fi egal cu numărul oamenilor și trimerile la particularitățile anatomice ale genului/sexului vor fi eliminate”. (Skoropanova, 1999 : 56) Ceea ce urmăresc adeptele feminismului literar sau intelectual (Julie Kristeva, Helene Cixous, Luce Irigaray, Xaviere Gauthier, Jullian Rose ș.a.) este scoaterea spiritualității feminine din sfera tăcerii, răsturnarea opoziției “masculin-feminin”, de data aceasta în favoarea “femininului” sau, cel puțin, asigurarea unei egalități, a unui echilibru al principiilor “masculin” și “feminin”, ceva de soiul “bisexualității” sau “polisexualității”.

Concepția tradițională despre traducere trimite la ideea că originalul și textul tradus se află între ele într-un fel de antiteză. Teoria feministă despre traducere se concentrează asupra ideii că între original și traducere, ca între doi poli, se află un spațiu interactiv, de unde și noțiunea de “interfacy” (“interfață”, interdependență între acești doi poli), dar relația aceasta a fost interpretată de-a lungul timpului în termeni de “masculin” și “feminin”: originalul era “masculin”, deci, omnipotent și privilegiat, în timp ce textul tradus, traducerea era “feminină”, deci, slabă și dependentă. Teoria feministă despre traducere, bazată pe noțiunea de “interfacialitate”, reconstruiește într-o formă bisexuală spațiul în care operează traducerea, deoarece acest spațiu nu aparține nici unuia dintre cei doi poli.

În ultimele decenii, cercetări despre traducere, axate pe teorii feministe, au început să apară în diferite țări. În Brazilia acestea sunt strâns legate de ideile antropofagiștilor, la care se adaugă interpretările feministe. În Canada accentul s-a pus pe corporalitate, reconsiderată din perspectivă feministă, mai cu seamă în termenii unei redefiniri a relațiilor sexuale. Astfel, unele dintre lucrările feministe despre traducere, publicate în Canada, aparțin unor traducătoare și, concomitent, teoreticiene lesbiene sau bisexuale, reunite în jurul lui Nicole Brossard, care nu acceptă nici interpretarea critică a operei, în care se pornește de la intenția scriitorului, nici pe cea mai recentă, orientată spre receptarea cititorului, susținând că prioritatea nu aparține nici uneia dintre ele. Procesul traducerii reprezintă, în opinia lui Kathy Mezei, un act compus din lectură și din scriitură, traducătorul fiind și scriitor, și cititor, deoarece traducătorul în munca sa citește un text, îl recitește nu o singură dată, ca apoi să scrie în limba sa, cu cuvintele sale, astfel încât el scrie lectura sa, care, la rândul ei, a rescris scriitura sa. O altă autoare canadiană, Barbara Gotard, încearcă să facă o legătură între abordarea feministă a traducerii și teoria postmodernă despre traducere, afirmând că dacă în concepțiile tradiționale “diferența” dintre original și textul tradus era considerată un topos negativ, din perspectivă feministă aceasta își asumă o valoare pozitivă. Spre deosebire de traducătorul tradițional, care se situează, de obicei, cu modestie în umbră, traducătoarea feministă demonstrează cu ostentație posedarea și reposedarea de către ea a textului, revendicându-și dreptul de a modela și de a manipula originalul.

Nu numai studiile despre traducere din perspectivă feministă, ci și întreg ansamblul de studii despre traduceri din ultima vreme au ca scop nu numai reabilitarea rolului traducătorului, dar și propulsarea ideii că tocmai studiile despre traducere din perspectivă postcolonială ar fi astăzi principalul domeniu al literaturii comparate contemporane. În ceea ce ne privește am sugera aici pentru cercetătorii literari o posibilă reevaluare a literaturii noastre din ultima jumătate de secol prin prisma concepțiilor postcoloniale despre literatură spre a se vedea ce modele ni s-au impus și cum au fost acestea asimilate de literatura noastră, “colonizată” și ea într-un fel sau altul, și cum se încearcă ieșirea din această situație. Cu atât mai mult cu cât o idee asemănătoare a fost sugerată și de Susan Bassnett. (1996 : 75)

### Referințe bibliografice :

BASSNETT, Susan (1996), *Introduzione critica alla letteratura comparata*, Roma : Lithos editrice.

BELL, Roger (2000), *Teoria și practica traducerii*, Iași : Polirom.

CHAVY, Paul, «Domaines et fonctions des traductions françaises à l'aube de la Renaissance». In : *Revue de littérature comparée*, 1989, nr.2, p.147-153.

EVEN-ZOHAR, Itamar, «La posición de la literatura traducida en el polisistema literario». In : *Teoría de los polisistemas*, Madrid: Arco, 1999. p. 223-231.

PAVLICENCU, Sergiu (1999), *Tentația Spaniei*, Chișinău : Știința.

PAVLICENCU, Sergiu. «Teoria polisistemului și literatura tradusă (I)». In : *Metaliteratură*, 2008, nr. 3/4, p. 33-36; «Teoria polisistemului și literatura tradusă (II)». In : *Metaliteratură*, 2008, nr.5/6, p. 24-26.

СКОРОПАНОВА, Ирина (1999), *Русская постмодернистская литература*, Москва : Наука.

# AUSTRIAZISMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

CZU: 811.112.2`243`373.45:008(436)

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10649011>

**Andrei Braescu**

Universitatea de Stat din Moldova

**ORCID 0009-0008-4003-6565**

*The German language is pluricentric, with regional varieties alongside Standard German. In Austria, these regionalisms, known as Austriacisms, differ from Standard German and are integral to Austrian culture. In foreign language instruction, introducing learners to Austriacisms has multiple benefits, fostering understanding of Austrian culture, easing communication, and enhancing the learning process. Austriacisms can be categorized into words, expressions, and grammatical structures, and various exercises like identification, translation, and usage in sentences can effectively be employed in language teaching. It is crucial to emphasize the plurality of the German language, distinguishing Austriacisms from errors and recognizing their role in linguistic evolution. Additionally, acknowledging the ongoing development of Austriacisms and incorporating creative approaches like games and projects enriches language education, providing advantages for both learners and educators.*

**Schlüsselwörter** : Austriazismen, Plurizentrische Sprache, Fremdsprachenunterricht, Identität und Kultur, Sprachvariationen, Interkulturelle Kompetenz.

**Keywords** : Austriacisms, pluricentric language, foreign language teaching, identity and culture, language variations, intercultural competence.

Die deutsche Sprache ist eine plurizentrische Sprache, das heißt, sie hat neben dem Standarddeutschen, das in Deutschland, Österreich, der Schweiz und in einigen anderen Ländern gesprochen wird, auch zahlreiche regionale Varietäten. Dazu gehören die Austriazismen, die in Österreich verwendet werden. (Huneke, 2000)

Austriazismen sind Wörter, Ausdrücke oder grammatikalische Strukturen, die sich vom Standarddeutschen unterscheiden. Sie sind ein wichtiger Bestandteil der österreichischen Kultur und Identität und werden von den meisten Österreichern in ihrem Alltag verwendet. (*Loc. cit.*)

Im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, dass die Lernenden auch mit Austriazismen vertraut gemacht werden. Dies hat mehrere Vorteile : (Ehlers, 2009)

- Austriazismen helfen den Lernenden, die österreichische Kultur und Identität besser zu verstehen.
- Sie können die Kommunikation zwischen Österreichern und Lernenden aus anderen Ländern erleichtern.
- Sie können den Lernprozess für die Lernenden interessanter und abwechslungsreicher machen.

Austriazismen können in verschiedene Kategorien eingeteilt werden: (Erbner, 2009)

- Wörter: Beispiele für Austriazismen sind “Erdäpfel” für “Kartoffel”, “Guglhupf” für “Gugelhupf” oder “Gschnas” für “Karneval”.
- Ausdrücke: Beispiele für Austriazismen sind “sich gönnen” für “sich etwas leisten”, “aufs Glatteis führen” für “jemanden in Schwierigkeiten bringen” oder “in die Röhre gucken” für “etwas verpassen”.
- Grammatik: Beispiele für Austriazismen sind die Verwendung des Perfekts als



Erzählform, die Verwendung des Partizips II am Ende eines Satzes oder die Verwendung des Dativs statt des Genitivs nach “dank”.

### **Weitere Aspekte**

Neben den oben genannten Aspekten gibt es noch einige weitere, die bei der Behandlung von Austriazismen im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollten:

- Das Bewusstsein für die Pluralität der deutschen Sprache: Es ist wichtig, dass die Lernenden verstehen, dass Austriazismen nicht als Fehler oder Abweichung vom Standarddeutschen angesehen werden sollten. Sie sind vielmehr eine eigenständige Varietät der deutschen Sprache, die von vielen Menschen gesprochen wird. (Huneke, 2000)
- Der Unterschied zwischen Austriazismen und Dialekten: Austriazismen sind im Gegensatz zu Dialekten nicht regional begrenzt. Sie können in ganz Österreich verwendet werden, auch in Regionen, in denen ein Dialekt gesprochen wird. (Duden, 2011)
- Die Entwicklung von Austriazismen: Austriazismen entwickeln sich ständig weiter. Neue Wörter und Ausdrücke entstehen, während andere aus dem Sprachgebrauch verschwinden. Es ist wichtig, dass die Lernenden über diese Entwicklungen informiert sind. (Erbner, 2009)

Durch die Berücksichtigung dieser Aspekte kann der Fremdsprachenunterricht für die Lernenden bereichernder und interessanter gestaltet werden. Die Lernenden können nicht nur ihre Sprachkenntnisse verbessern, sondern auch ein tieferes Verständnis für die österreichische Kultur und Identität entwickeln.

### **Behandlung von Austriazismen im Fremdsprachenunterricht**

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Austriazismen im Fremdsprachenunterricht zu behandeln. Eine Möglichkeit ist, sie in den Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien zu berücksichtigen. Dies kann durch die Verwendung von Austriazismen in Beispielsätzen und Übungen oder durch die Erklärung der Bedeutung von Austriazismen geschehen.

Eine weitere Möglichkeit ist, den Lernenden die Gelegenheit zu geben, Austriazismen in authentischen Texten und Materialien zu finden. Dies kann durch die Verwendung von Zeitungsartikeln, Büchern oder Videos aus Österreich geschehen.

Schließlich können die Lernenden auch aufgefordert werden, selbst Austriazismen zu sammeln. Dies kann durch die Erarbeitung von Wortlisten oder die Durchführung von Umfragen geschehen.

### **Konkrete Übungen zur Behandlung von Austriazismen**

Im Folgenden werden einige konkrete Übungen zur Behandlung von Austriazismen im Fremdsprachenunterricht vorgestellt :

- Identifizierung von Austriazismen: Die Lernenden werden aufgefordert, Austriazismen in einem Text zu identifizieren.
- Übersetzung von Austriazismen: Die Lernenden werden aufgefordert, Austriazismen ins Standarddeutsche zu übersetzen.
- Erklärung der Bedeutung von Austriazismen: Die Lernenden werden aufgefordert, die Bedeutung von Austriazismen zu erklären.
- Verwendung von Austriazismen in eigenen Sätzen: Die Lernenden werden aufgefordert, Austriazismen in eigenen Sätzen zu verwenden.

Die Auswahl der geeigneten Übungen hängt von den Lernzielen und dem Sprachniveau der Lernenden ab. Es ist wichtig, dass die Übungen abwechslungsreich und ansprechend gestaltet sind, um die Motivation der Lernenden zu fördern.

### **Zusätzliche Möglichkeiten zur Einbindung von Austriazismen**

Neben den bereits erwähnten Möglichkeiten gibt es noch weitere kreative Ansätze, um Austriazismen in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren :

- Sprachspiele und Rätsel: Die Lernenden können mit Austriazismen Ratespiele oder Kreuzworträtsel erstellen. Dies ist eine unterhaltsame Art, die Bedeutung und Verwendung von Austriazismen zu lernen.
- Rollenspiele und Simulationen: Die Lernenden können in die Rolle von Österreichern schlüpfen und Alltagssituationen simulieren, in denen sie Austriazismen verwenden. Dies kann ihnen helfen, die Verwendung von Austriazismen in der Praxis zu üben.
- Projektarbeit: Die Lernenden können ein Projekt über die österreichische Sprache und Kultur durchführen. Im Rahmen dieses Projekts können sie Austriazismen sammeln, ihre Bedeutung untersuchen und sie in eigenen kreativen Arbeiten verwenden, z. B. in Gedichten, Liedern oder Theaterstücken.

### **Vorteile für Lehrende**

Die Auseinandersetzung mit Austriazismen bietet auch für Lehrende Vorteile: (Ehlers, 2009)

- Erweiterung des eigenen Sprachwissens: Lehrende können durch die Beschäftigung mit Austriazismen ihr eigenes Sprachwissen erweitern und ihre Sprachkompetenz verbessern.
- Abwechslungsreicher und interessanter Unterricht: Die Verwendung von Austriazismen im Unterricht kann dazu beitragen, den Unterricht abwechslungsreicher und interessanter zu gestalten.
- Förderung der interkulturellen Kompetenz: Die Auseinandersetzung mit Austriazismen kann dazu beitragen, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern und ihnen ein besseres Verständnis für andere Kulturen zu vermitteln.

### **Fazit**

Austriazismen sind ein wichtiger Bestandteil der deutschen Sprache und Kultur. Im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, dass die Lernenden auch mit Austriazismen vertraut gemacht werden. Dies kann durch die Verwendung von Austriazismen in den Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien, durch die Beschäftigung mit authentischen Texten und Materialien aus Österreich oder durch die Erarbeitung von eigenen Übungen geschehen. (*loc. cit.*)

Der Einbezug von Austriazismen in den Fremdsprachenunterricht bietet sowohl für Lehrende als auch für Lernende zahlreiche Vorteile. Durch die Berücksichtigung der verschiedenen Aspekte und die Verwendung kreativer Ansätze kann der Unterricht bereichert und die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur noch effektiver gestaltet werden.

### **Literaturverzeichnis :**

DUDEN (2011), *Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. 7., vollständig überarbeitete Auflage, Band 9, Mannheim, Wien & Zürich : Dudenverlag.

EHLERS, Klaas-Hinrich (2009), *Anrede in der Grundschule. Zur jüngeren Entwicklung des Anredeverhaltens in Deutschland. Zeitschrift für germanistische Linguistik*. Nr. 37.

ERBNER, J. Duden (2009), *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*, Berlin: Dudenverlag.

HUNEKE, Hans-Werner (2000), *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt.

WIESINGER, Peter, «Das österreichische Deutsch als Varietät der deutschen Sprache». In : *Unterrichtspraxis / Teaching German*, 1996, p.147-154.

# CRAFTING CLARITY: UNDERSTANDING THE FORMATION OF MEDIATION TERMS

CZU: 81`373.4:005.574

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10649082>

Parascovia Cazacu  
Moldova State University  
ORCID 0000-0002-7291-3138

*The formation of mediation terms involves the strategic development of guidelines and agreements that govern the mediation process. This phase encompasses creating a standardized vocabulary that facilitates effective communication among mediators, disputing parties, and other stakeholders. The terminology used in the article defines key concepts, roles, and procedures within the mediation process that will help to build a shared framework for discussing and addressing disputes, reducing the risk of misunderstandings that could impede the mediation process. Overall, the purpose of this article is to focus on monosemy, polysemy, synonymy, and antonymy that hint at an exploration of how these concepts impact the clarity and precision of mediation terms.*

**Keywords:** translation, terminology, mediation, word-formation, classification.

Linguistic aspects of term formation are of major interest to terminologists, terminographers and subject field specialists, but also to translators, interpreters and technical writers. Commonly, term formation is influenced by the subject field in which it is carried out, by the nature of the persons involved in the process of designation, by the stimulus causing the term formation, and of course by the phonological, morpho-syntactical and lexical structures of the language in which the new concept finds its linguistic expression. Apart from morphological principles of term formation, we distinguish and will analyse: monosemy, polysemy, synonymy and antonymy.

**Monosemy** is well known in linguistics as *consisting of a single meaning* (Crystal, 2008 : 101). Monosemy related to mediation terms proves that they are technical terms, terms only applicable in the mediation field. For instance, the term *litigation (litigiu)*, identified in the following example:

*The settlement-specific clauses need to be certain as to the costs of the **litigation**.*

The emphasized terms represents the process of making or defending a claim in court, according to *Oxford Dictionary of Law*. (Law, 2009 : 122) The same term translated in Romanian as *litigiu*, is defined in the dictionary as: “conflict între persoane, instituții, state etc. care poate forma obiectul unui proces, unui arbitraj etc.” (DEX, 2009 : 521) In the example taken from the corpus, the translator used the terminological equivalent correctly:

*Clauzele specifice soluționării trebuie să fie sigure în ceea ce privește costurile **litigiului**.* Another monosematic mediation term is *mediator (mediator)*. The same dictionary, *Oxford Dictionary of Law*, offers the definition - “a person or an organization that tries to get agreement between people or groups who disagree with each other.” (Law, 2009 : 129) The Romanian term *mediator*, according to the explanatory dictionary provides the following definition: “persoană, guvern etc. care mijlocește o înțelegere între două părți (adverse), care face un act de mediație”. (DEX, 2009 : 743) As a proof to these definitions, the following statements containing this term will serve as eloquent examples:

Although the **mediator** has provided a basic outline of this Settlement Agreement to the parties' counsel as a courtesy to facilitate the final resolution of this dispute, the parties and their counsel have thoroughly reviewed such outline and have, where necessary, modified it to conform to the requirements of their agreement.

Deși **mediatorul** a furnizat o schiță de bază a acestui acord de soluționare reprezentantului părților ca o curtoazie pentru a facilita soluționarea finală a acestui litigiu, părțile și consilierii lor au revizuit în detaliu această schiță și, dacă a fost necesar, l-au modificat pentru a se conforma cu cerințele contractului.

Therefore, the term *mediator* can be exclusively used just in the mediation domain.

Similarly, *Oxford Dictionary of Law* defines *conciliation (conciliere)* as “a process that aims to end an argument between people or groups”. (Law, 2009 : 41) The Romanian defining dictionary also provides the definition of the term *conciliere*, perceived as: “a încerca aplanarea sau evitarea unui litigiu prin împăcarea părților”. (DEX, 2009 : 241) The monosemantic terms, *conciliation / conciliere* are illustrated in the examples:

*The undersigned Parties hereby request the assistance of the Mediation and Conciliation Service.*

*Părțile subsemnate solicită prin prezenta asistența Serviciului de Mediere și Conciliere.*

Thus the term *conciliation/conciliere* refers only to the action of mediating between two disputing people.

Other monosemic mediation terms are presented in the Table 1.1 below :

<i>Office of the Mediator - Biroul Mediatorului,</i>	<i>legal person – persoană juridică,</i>
<i>allegation - afirmație,</i>	<i>immovable property – bunuri imobile,</i>
<i>legal - legal,</i>	<i>unlawful acts – acțiuni ilicite.</i>
<i>amendment - amendament</i>	<i>statutory – reglemntar,</i>
<i>adjournment - amânare,</i>	<i>retroactive – retroactiv,</i>
<i>criminal liability - răspundere penală,</i>	<i>unliquidated damages – daune irecuperabile,,</i>
<i>applicant - reclamant,</i>	<i>Facilitative Mediation – Mediere Facilitativă,</i>
<i>binding - obligatoriu,</i>	<i>Evaluative Mediation – Mediere Evaluativă,</i>
<i>non-compliance – nerespectare,</i>	<i>plaintiff – reclamant.</i>

**Table 1.1 Monosemic Mediation Terms.**

Consequently, the concept of monosemy in mediation terms suggests that these terms maintain a single, consistent meaning both in everyday language and within the specialized field of mediation. This clarity in meaning simplifies communication and interpretation, reducing the likelihood of misunderstandings or ambiguity.

Lexical **polysemy** is the opposite phenomenon of monosemy. Mediation terminology is well known and characterized by its vast polysemy. The term polysemy was first introduced by Michel Bréal in 1897 to characterize the ability of words to acquire a new meaning that coexists with the old one. (Breal, 1897 : 54)

Many linguists have been concerned with the problem of polysemy and later this term has been explained from various linguistic perspectives: polysemy being considered as an

imperfection, an anomaly, which must be corrected by the intervention of standardization bodies. For example, researcher H. Béjoint considers polysemy to be an imperfection that impedes the proper functioning of communication and to be removed as soon as possible. (Cuyckens and Zawada, 2001 : 82)

English vocabulary is characterized by a much higher frequency of polysemantic terms than other language vocabularies. The phenomenon can be explained by a multitude of linguistic, ontological, gnoseological or even psychological factors, as well as by the predominantly monosyllabic character of the English language and thanks to the predominance of root terms. The higher the relative frequency of the word is, the greater the number of variations that make up its semantic structure and the more meanings this word will acquire, respectively. This phenomena has several basic origins, one of which is the unequal development of language compared to our social lives and our understanding of the outside world, for example thinking. (Ginsburg, 1979 : 71)

The word in one of its meanings is termed as lexico-semantic variant of this word. For example the mediation term **agreement/contract** that is known in mediation domain as a contract including all the elements of a legal contract: “offer, acceptance, and consideration (payment or performance), based on specific terms”<sup>1</sup>. For Romanian equivalent of this term there is the following definition: “acord încheiat între două sau mai multe persoane (fizice sau juridice), din care decurg anumite drepturi și obligații; act, înscris ce consemnează acest acord”. (Hanga, 1998 : 126) These terms are recognized in the following examples :

*The Mediator has no authority to compel **agreement** or other resolution of the dispute and will issue no written recommendations or conclusions.*

*Mediatorul nu are putere de a impune **contractul** sau altă metodă de soluționare a litigiului și nu va emite recomandări sau concluzii scrise.*

The polysemic mediation term *agreement* can refer to: “1. the act or fact of agreeing; 2. an arrangement as to a course of action; 3. contract duly executed and legally binding; 4. the language or instrument embodying such a contract”. (Collins, 1992 : 67) The Romanian term *contract* can refer to: “ 1. contract încheiat de un salariat cu o întreprindere sau cu o instituție, prin care cel dintâi se obligă să presteze în favoarea celei din urmă o anumită muncă în schimbul unui salariu; 2. convenție scrisă, încheiată de o instituție sau o întreprindere cu muncitorii și funcționarii respectivi, reprezentați prin comitetul sindical; 3. contract între două întreprinderi prin care o parte se obligă să livreze anumite produse, să presteze un serviciu sau să execute o lucrare, iar cealaltă să plătească prețul mărfii sau al lucrării, ori tariful serviciului efectuat; 4. teorie care explică originea și natura statului pe baza unei convenții încheiate expres sau tacit între indivizii înșiși, între indivizi și suveran, între individ și comunitate“. (DEX, 2009 : 267)

So, we can conclude that polysemic mediation terms have one meaning or more than one in everyday language and another in the field of mediation.

The same with the term *settlement/reglementare*, well known in the mediation domain as a resolution of a lawsuit (or of a legal dispute prior to filing a complaint or petition) achieved by negotiation, without going forward to a final court judgment<sup>2</sup>. The following definition is provided for the Romanian term *reglementare*: “a supune ceva unor norme sau unui regulament, stabilind raporturi legale”. (Hanga, 1998 : 354) The explicit meaning of these definitions can be deduced from the following examples identified in the corpus:

*The Parties agree not to disclose to any non-party oral or written communications made*

---

<sup>1</sup> Plain Language Legal Dictionary: <https://www.rocketlawyer.com/legal-dictionary.rl>.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

during the mediation process, including **settlement** terms, proposals, offers, or other statements, whether made privately to the Mediator or when all Parties are present.

*Părțile convin să nu dezvăluie niciunei dintre părțile terțe comunicări orale sau scrise făcute în timpul procesului de mediere, inclusiv termenii de **reglementare**, propuneri, oferte sau alte declarații, indiferent dacă sunt făcute în mod privat mediatorului sau în prezența părților.*

The polysemic term *settlement* refers to: “1. an act of bestowing or giving possession under legal sanction; 2. an official agreement that ends an argument between two people or groups; 3. payment or adjustment of an account; 4. the process of people making their homes in a place, especially where few or no people lived before; 5. a small village”. (Collins, 1992 : 757) The Romanian term *reglementare*, relates to: “1. a pune în ordine; 2. a legaliza; 3. care este în legătură cu Regulamentul Organic”. (DEX, 2009 : 876)

Translators should take into account the fact that, sometimes dictionaries artificially increase a number of meanings of polysemantic terms including the meanings which do not belong to the sphere of mediation or legal terminology but to the general literary language. Furthermore, defining terms, authors of dictionaries often use verbs and nouns in one article, which also gives rise to “false polysemy”.

Another polysemantic mediation term is *claim (pretenție)* known as the making of a demand (asserting a claim) for money due, for property, from damages or for enforcement of a right<sup>1</sup>. The Romanian equivalent – *pretenție*, is expounded as : revendicare a unui drept. (Hanga, 1998 : 321) These terms are detected in the examples:

*The Mediation and Conciliation Service and its employees will be held harmless of any **claim** for damages for any act or omission occurring during or in connection with the mediation process, to the extent permitted by applicable law.*

*Serviciul de mediere și conciliere și angajații săi vor fi scutiți de orice **pretenție** de despăgubire pentru orice act sau omisiune care a avut loc în timpul sau în legătură cu procesul de mediere, în măsura permisă de legea aplicabilă.conform prevederilor legislației în vigoare.*

In addition, the term *claim* has the following other meanings: “1. to ask for especially as a right; 2. to say that something is true although it has not been proved and other people may not believe it; 3. a right to something specifically: a title to a debt, privilege, or other thing in the possession of another; 4. to assert in the face of possible contradiction”. (Collins, 1992 : 342) Despite the provided definition above concerning the Romanian term *pretenție* in legal dictionary, the explanatory dictionary offers a few more definitions to this terms related to common language: “1. convingere (nejustificată) pe care o are cineva despre meritele sale și cerința ca această convingere să fie împărtășită și de ceilalți; 2. aere de superioritate, ifose; 3. intenție, dorință, năzuință ambițioasă; 4. exigență”. (DEX, 2009 : 813)

One of the most complex polysemic mediation term is *right (drept)* known as an entitlement to something, whether to concepts like justice and due process or to ownership of property or some interest in property, real or personal<sup>2</sup>.

Romanian equivalent – *drept*, is well known for: “totalitatea regulilor de conduita stabilite și sanctionate de lege și care sunt aduse la indeplinire prin forta de constrangere a statului”. (Hanga, 1998 : 209) The term *right (drept)* is pretty often met in Mediation Agreements, for example:

*The Parties understand that they have a **right** to representation during mediation.*

*Părților li se aduce la cunoștință că au **dreptul** la reprezentare în timpul medierii.*

---

<sup>1</sup> *Ibidem*

<sup>2</sup> *Ibidem*

The dictionary offers the following meanings of the term *right*: “1. being in accordance with what is just, good, or proper; 2. conforming to facts or truth, 3. morally good or acceptable; correct according to law or a person’s duty; 4. socially fashionable or important; 5. of, on or towards the side of the body that is towards the east when a person faces north; 6. used to emphasize something bad; 7. done with the right hand; 8. being in good physical or mental health or order; 9. of, adhering to, or constituted by the Right especially in politics; 10. most favorable or desired”. (Collins, 1992 : 876) Besides the Romanian explanatory dictionary provides as well numerous definitions for the Romanian term – *drept*: “1. care merge de la un punct la altul direct, fără abatere; 2. care are o poziție verticală (față de un punct de reper); 3. care are o poziție orizontală (față de un punct de reper); 4. care este, se face etc. potrivit dreptății și adevărului; 5. care trăiește și lucrează conform dreptății, adevărului, omeniei, binelui; 6. care aparține sau se cuvine cuiva pe temeiul unei legi sau al unei recunoașteri oarecare; 7. care este legat de cineva prin legături directe, de sânge; 8. despre măsuri și greutăți: adevărat, autentic, bun, veritabil; 9. care se află de partea sau în direcția mâinii drepte; 10. orientare politică prin care se susține libertatea individuală în materie de economie și care protejează proprietatea și diviziunile de clasă. 11. știință sau disciplină care studiază dreptul”. (DEX, 1998 : 311)

Therefore, it is recommended for translators to get accustomed to consult specialized dictionaries whenever something in the context alerts them to a usage distinct from standard or everyday usage. Actually, the understanding of such kind of terms is of great importance in grasping any type of text in which they occur.

**Synonymy** is one of the most difficult approaches of mediation terminology, since it is considered that mediation terms are precise and semantically accurate. Anyway, while rendering a mediation agreement a translator shall deal with the fact that a term may have several synonyms and the translators may don’t know which of them is the most appropriate for the mediation context in translation process. Synonymy is defined as the coincidence in the essential meaning of words which usually preserve their differences in connotations and stylistic characteristics. (Melinkoff, 2004 : 269)

Before making any conclusions, let’s analyse the definitions of these terms *indemnify* – *warrant* – *authorize* (*a despăgubi* – *a garanta* – *a împuternici*) in English, first, afterwards in Romanian. Thus, according to the English dictionary, *indemnify* is to guarantee against any loss which another might suffer. (Law, Martin, 2009 : 421) In Romanian the equivalent of the term *indemnify* is *a despăgubi*, defined as: “a plăti cuiva sau a lua de undeva echivalentul unei pierderi (materiale, morale) suferite”. (Hanga, 1998 : 203) The meaning of this term is perceived in the following examples extracted from a mediation agreement:

*The parties agree that the mediator is not liable for any act or omission in connection with the mediation and agree to **indemnify** and hold the Mediator faultless from any claims for damages that may arise in any way from the Mediation.*

*Părțile înțeleg că mediatorul nu poartă răspundere pentru nicio acțiune sau omisiune în legătură cu procesul de mediere și sunt de acord să-l **despăgubească** și să-l elibereze pe mediator de orice pretenții de despăgubire care ar putea apărea în procesul de mediere.*

The term *warrant* (*garanta*) has the following explanation according to the dictionary – “a writing or a document certifying or authorizing something”. (Garner, 1999 : 784) The Romanian variant of the term *warrant* is *a garanta*, was detected in the dictionary as: “a da cuiva siguranța că va avea ceva”. (DEX, 2009 : 447) Both versions of these terms in English and Romanian were identified in the examples presented below:



*The undersigned executes this Agreement on behalf of the beneficiary and warrants that he/she is duly authorized to do so.*

*Subsemnatul încheie acest Contract în numele beneficiarului și garantează în acest sens că este autorizat în mod corespunzător .*

The last synonym – *authorize* is defined as: “to officially empower someone to act”. (Garner, 1999 : 1543) The Romanian term *a împuternici* means “a autoriza pe cineva pentru exercitarea unui drept sau pentru săvârșirea unui act”. (Hanga, 1998 : 87) In order to support the definitions, we will provide examples:

*The parties hereby authorize the Mediator to file ADR Reports requested by the Court having jurisdiction over this dispute.*

*Prin prezenta părțile împuternicesc mediatorul să depună documente solicitate de instanța competentă, necesare pentru rezolvarea alternativă a acestui litigiu.*

Consequently, we shall use the term *warrant* when we refer to insurances, *indemnify* – when we refer to compensations or reimbursement, and *authorize* – for official permission or approval.

Other confusing terms are: *adjourn* – *postpone* – *suspend* – *withdraw* (*suspenda* – *amâna* – *întrerupe* – *retrage*). The first term *adjourn* has the following definition: ”to suspend a session indefinitely or to another time or place. (Garner, 1999 : 34) The Romanian equivalent – *suspenda* is explained as “ încetare temporară a unei acțiuni judiciare”. (Hanga, 1998 : 384) The accurate meaning of these terms can be comprehended from the examples provided below:

*If the Dispute shall be unresolved at the end of the day or days on which the Mediation takes place, the Mediation may be adjourned to such time as the Parties and the Mediator agree.*

*În cazul în care litigiul nu va fi soluționat la sfârșitul zilei sau zilelor în care are loc medierea, procesul de mediere poate fi suspendat până la data convenită de către părți și mediator.*

The following term – *postpone* means to arrange for an event, etc. to take place at a later time or date than originally planned. (Law, Martin, 2009 : 228) The Romanian translation of the given term is *amâna*, expresses: “a trece la îndeplinirea unei acțiuni într-un moment ulterior celui stabilit inițial”. (Hanga, 1998 : 58) The meanings of these terms are exemplified in the following:

*If the postponed Mediation does not take place the Abated Fee will be charged to the Parties.*

*Dacă procesul de mediere este amânat și nu are loc, taxa redusă va fi percepută părților.*

The following polysemantic term *suspend* refers to the situation: to officially delay something to happen later than planned. (Law, Martin, 2009 : 291) The Romanian translation – *întrerupe* is defined as “a (se) suspenda temporar cursul, desfășurarea unei acțiuni”. (DEX, 2009 : 323) Its meanings are reflected in the following excerpts:

*Any party may suspend the mediation at any time, for any reason.*

*În orice moment, oricare dintre părți poate întrerupe procesul de mediere, din orice motiv.* Finally, the last term *withdraw* defined as: to stop taking part in an activity<sup>1</sup>. The Romanian equivalent – *a renunța* has the following meaning: “a se lăsa de ceva, a întrerupe, a înceta de a mai face ceva; a părăsi de bunăvoie (ceva sau pe cineva)”. (DEX, 2009 : 912) The terms meanings are illustrated in the examples:

---

<sup>1</sup> *Ibidem*

Either of the Parties may **withdraw** from the Mediation at any time and, if so, shall immediately inform the Mediator and the other Party.

Oricare dintre părți are dreptul de a **renunța** la mediere în orice moment la procesul de mediere, informând imediat mediatorul și cealaltă parte.

We consider that this pair of synonyms exemplifies the phenomenon of absolute synonymy, because the mentioned terms, identified in the corpus in several phrases, can be substituted without disturbing the meaning of the statement :

<i>to constrain – to limit / a constrânge – a limita</i>	<i>conflict – dispute / conflict – litigiu</i>
<i>necessary – binding / necesar – obligatoriu</i>	<i>issue – matter / problemă / dispută</i>
<i>intentional – willful / intenționat – deliberat</i>	<i>terminate – conclude / încheia – conchide</i>
<i>unlawful – illegal / ilicit – ilegal</i>	<i>legally – lawfully / legal – legitim</i>
<i>settlement – agreement / reglementare – contract</i>	<i>inquiry – investigation / anchetă – investigație</i>
<i>compensation – damages / despăgubiri – daune</i>	<i>obligation – liability / obligație – răspundere</i>
<i>term – condition / termen – condiție</i>	<i>document – evidence / document – dovadă</i>
<i>private – confidential / privat – confidențial</i>	<i>payment – disbursement – cost – expense / plata – debursare – cost – cheltuială</i>

**Table 1.2 Selected synonymous terms from the examined corpus.**

Overall, these pairs of synonyms create confusion and difficulties in understanding and, in particular, in translation, even for those in the field. Moreover, it would be impossible for a translator to translate correctly and use a certain concept without working with a specialist in the field of mediation, because, for mediators, even if the terms are apparently similar, synonymous, they are obviously not identical.

**Antonymy** is one of the semantic relations that contribute to the systematization of the lexicon, which is closely related to synonymy and polysemy. Unlike other lexical categories, such as synonyms and homonyms, antonyms have been less studied, and so far there is a diversity of opinions.

Lexical antonymy is conceived as an opposition of words (lexical units) at a pragmatic level, and lexical antonyms can be easily deduced from a context. (Thelen, 2002 : 164)

According to M. Lynne Murphy, antonyms are fixed in pairs, therefore they are less dependent on context or a communication situation. (Jones, 2012 : 72) In other words, antonymy represents the words that lie in an inherently incompatible binary relationship as in the opposite pairs such as *legal – illegal / legal - ilegal, pecuniary – non-pecuniary / pecuniar - nepecuniar, movable assets – immovable assets / bunuri mobile – bunuri imobile, lawful – unlawful / legitim – nelegitim*, etc.

There are three main types of antonymy, that is, *gradable antonymy*, *complementary antonymy*, and *converse antonymy*. The commonest type of antonymy is the *gradable antonymy*, like in the following example:

*The obligation of confidentiality herein contained shall bind the Parties, all those attending on their behalf and the Mediator whether or not such **confidential** information is or later comes to be in the **public** domain.*

*Prezentul document obligă părțile, reprezentanții acestora și mediatorul, să păstreze*

*confidențialitatea informației de care au luat cunoștință în cadrul procesului de mediere, indiferent dacă aceste informații **confidențiale** vor fi sau nu mai târziu în spațiul **public**.*

In these examples we identified a pair of gradable antonymy: *confidential-public*. According to the *Oxford Dictionary of Law (7 ed.)*, the term *confidential* is defined as: the state of being kept secret. In other words in mediation domain the term *confidential* refers to something that is kept or meant to be kept unknown or unseen by others. The Romanian equivalent – *confidențial*, is defined as: “care se comunică în taină”. (DEX, 2009 : 289) The antonym – *public* is defined by the same dictionary, as “relating to or involving people in general, rather than being limited to a particular group of people”. (*Ibidem* : 42) In Romanian the term *public* means “care privește pe toți, la care participă toți”. (*Ibidem* : 987) So, the term *public* relates to something exposed to general view.

Here are some additional instances of gradable antonymy: *opening statement – closing statement (pledoaria introductivă – pledoaria finală)*; *litigation – agreement (contestație – acord)*; *compel – neglect (a obliga – a neglija)*; *conflict – agreement (conflict – acord)*; *legal person – natural person (persoană juridică – persoană fizică)*; *present – absent (prezent – absent)*; *orally – written (oral – scris)*, etc.

The members of the antonym pairs of complementary antonyms are complementary to each other. Antonyms like : *identifying – non – identifying (identificare – neidentificare)*; *admissible – inadmissible (admisibil – inadmisibil)*, *resolve – unresolve (rezolvare – nerezolvare)*, *conduct – misconduct (desfășurare - abatere)*, *disclosable – undisclosable (divulgabil – nedivulgabil)* are of this type.

The pair of complementary antonyms we identified in the following examples :

*The signing of this Agreement is evidence that the Parties intend to **conduct** this Mediation in an honest and forthright manner.*

*Semnarea acestui acord reprezintă dovada intenției părților să **desfășoare** procesul de mediere într-un mod onest și direct.*

According to *Collins English Dictionary and Thesaurus*, the term *conduct* is defined as “direct or take part in the operation, process of carrying on or management of a conflict”. (Collins, 1992 : 188) The Romanian term *a desfășura* relates to “a înfăptui o acțiune de durată, pe etape succesive și pe un plan larg”. (DEX, 2009 : 367) In the following, we offer the definition of the English term *misconduct*: “improper and/or illegal acts by a public official which violate his/her duty to follow the law and act on behalf of the public good”. (Collins, 2009 : 762) The Romanian antonym *abatere* is defined as “încălcarea a unei dispoziții cu caracter administrativ sau disciplinar”. (Hanga, 1998 : 8) These meanings of the given terms are pretty conspicuous in the examples:

*Absent wilful **misconduct** or gross negligence, the Parties hereby indemnify the Mediator and any servant or agent of the Mediator who may, with the consent of the Parties, be involved in the Mediation against any costs.*

*În absența unei **abateri** intenționate sau a neglijenței grave, părțile îl despăgubesc pe mediator și orice funcționar sau agent al mediatorului care, cu acordul părților, poate fi implicat în mediere împotriva oricăror costuri.*

In the examples provided previously the relation of complementary antonyms of the emphasized terms is very apparent. The converse antonymy pairs of words shows a reversal relationship, which include such a relationship that one of them cannot be used without suggesting the other. For instance: *advocate – witness (avocat – martor)*; *mediator – parties (mediator – părți)*; *arbitrator – party (arbitru – parte)*; *claimant – defendant (reclamant –*

*pârât*); lawyer – plaintiff (*avocat – reclamant*); attorneys – parties (*avocați - părți*).

To support the above-mentioned concept of converse antonymy, we will provide examples: *mediator – parties (mediator – părți)*. The term *mediator* is explained as: a person who conducts mediation and tries to bring people and their disputes to early resolution through a conference, as well as being an active participant in the discussions and attempts to work out a solution<sup>1</sup>. In Romanian, the term *mediator* represents: “persoană, guvern etc. care mijlocește o înțelegere între două părți (adverse), care face un act de mediație”. (Hanga, 1998 : 311)

The meaning of the term mediator can be perceived from the contexts:

*All signatories to this Settlement Agreement hereby release the **Mediator** from any responsibility arising from the drafting of this Settlement Agreement, and by signing this Settlement Agreement acknowledge that they, or their attorneys, have been advised by the **mediator** in writing that this Settlement Agreement should be independently reviewed by counsel before executing the Agreement.*

*Toți semnatarii acestui acord de soluționare îl eliberează pe **mediator** de orice responsabilitate care reiese din redactarea acestui Acord de soluționare, și prin semnarea acestui acord de soluționare recunosc că ei sau avocații lor au fost informați în scris de către **mediator** că acest acord de soluționare ar trebui să fie revizuit în mod independent de un consilier înainte de a executa contractual.*

Its converse antonym – **party**, according to *Oxford Dictionary of Law (7 ed.)*, “is a person or entity who takes part in a legal transaction, for example a person with an immediate interest in an agreement or deed”. (Law, Martin, 2009 : 512) According to Romanian explanation in the dictionary of law, the term *parte* is explained as: “fiecare dintre persoanele, dintre grupurile de persoane etc. interesate într-o acțiune, implicate într-un conflict, angajate în tratative etc.”. (Hanga, 1998 : 386) This term is frequently met in mediation agreements, as in the following statements:

*Except for the agreements set forth herein, the **parties** hereby release each other from all claims, counterclaims, demands, or suits, known or unknown, fixed or contingent, liquidated or unliquidated, whether or not asserted in the above case, as of this date, arising from or related to the events and transactions which are the subject matter of this cause.*

*Cu excepția acordurilor prevăzute în prezentul document, **părțile** se eliberează reciproc de toate pretențiile, pretențiile reconvenționale, cererile sau procesele, cunoscute sau necunoscute, fixe sau contingente, lichidate sau nelichidate, indiferent dacă s-a afirmat sau nu în cazul de mai sus, începând cu această dată, decurgând din sau legate de evenimentele și tranzacțiile care fac obiectul acestei cauze.*

The term “parties” appears in the plural in a mediation agreement, particularly because both parties are involved in the process of mediation.

Analyzing the inventory of English mediation terms from the Mediation Agreements, we highlighted the prefixes that record the highest productivity rate in the formation of antonyms: *non-*, *i-*, *un-*, *dis-*, *im-*, *mis-*, *in-*. These prefixes are a way of expressing semantic contradiction, and a mechanism for forming logical negation.

As a consequence of studying and analyzing different Mediation Agreements and Romanian conceptual corpus, we can complete with the remark that the formation of Romanian pairs of antonyms mostly encounter the prefixes *non-*, *in-*, *i-*, *ne-*.

In conclusion, the formation of mediation terms is a nuanced process characterized by a spectrum of linguistic phenomena, including monosemy, polysemy, antonymy, and synonymy.

<sup>1</sup> *Ibidem*

Monosemy emphasizes the clarity of meaning, where mediation terms maintain a singular interpretation both in everyday language and within the specialized context of mediation. Polysemy, on the other hand, introduces the complexity of multiple meanings, with terms taking on different nuances in everyday language and within the field of mediation.

The presence of antonymy and synonymy further enriches the lexicon of mediation terms. Antonymy underscores the existence of opposing concepts within the mediation landscape, offering a spectrum of actions and attitudes. Synonymy, meanwhile, allows for the interchangeability of terms, providing practitioners with diverse expressions to convey similar or identical ideas.

This interplay of monosemy, polysemy, antonymy, and synonymy in the formation of mediation terms highlights the dynamic nature of language within the field. Practitioners benefit from recognizing and navigating these linguistic intricacies to ensure effective communication, shared understanding, and precise application of mediation concepts in diverse contexts. Ultimately, a comprehensive understanding of these linguistic phenomena contributes to the development and refinement of a robust and adaptable mediation lexicon.

### **Bibliographical references :**

#### **Monographs and Manuals:**

CUYCKENS, Hubert, ZAWADA Britta (2001), *Polysemy in Cognitive Linguistics*, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

BREAL, Michel (1897), *Essai de sémantique*, Paris : Librairie Hachette et Cie.

GINSBURG, Rozaliya Semenovna et.al. (1979), *A Course in Modern English Lexicology*, Moscow : Вуслѣја Јѣkola.

JONES, Steven et al. (2012), *Antonyms in English: Construals, Constructions and Canonicity*, Cambridge : Cambridge University Press.

MELINKOFF, David (2004), *The Language of the Law*, USA : Wipf & Stock Publishers, Eugene, Oregon.

THELEN, Marcel (2002), «Relations between terms: a cognitive approach. The interaction between terminology, lexicology, translation studies and translation practice». In : *Linguistica Antverpiensia New Series – Themes in Translation Studies*, October 2021.

#### **Dictionaries:**

*Collins English Dictionary and Thesaurus* (1992), Glasgow : Collins.

CRYSTAL, David (2008), *A Dictionary of Linguistics and Phonetics. 6<sup>th</sup> edition*, Oxford : Basil Blackwell.

*DEX: Dictionarul explicativ al limbii române* (2009), București : Academia Română, Univers Enciclopedic Gold.

GARNER, Bryan Andrew (1999), *Black's Law Dictionary Deluxe: seventh Edition*, Eagan, Minnesota : West Group.

HANGA, Vladimir et al. (1998), *Dicționar juridic român-englez, englez-român*, București : Lumina Lex.

LAW, Jonathan, MARTIN, A. Elizabeth (2009), *Oxford Dictionary of Law* (7 ed.), Cambridge : Cambridge University Press.

#### **Online sources :**

Plain Language Legal Dictionary: <https://www.rocketlawyer.com/legal-dictionary.rl> [last visited 15.04.2022].

# FOCALIZAREA RELIGIOASĂ ÎN DICȚIONARE : STUDIU CONTRASTIV ÎN LIMBILE ROMÂNĂ ȘI ENGLEZĂ

CZU: 81`42:2:81`374=135.1=111

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10649615>

**Tatiana Chitii**

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID 0000-0003-3356-9351

*The purpose of this article is to highlight various strategies that are used by two of the most important dictionaries in the context of the English and Roumanian languages, the Oxford English Dictionary and the și Roumanian Explanatory Dictionary (Dicționarul Explicativ Român), to focus religious discourse in the main body of definitions that appear in each dictionary. A theoretical framework on ideology and dictionary will serve as a starting point for the analysis of the strategies presented and which will provide a classification, with practical examples, insisting on the notions of modification and focus. The results obtained will be discussed in relation to the major strategies alluded to, highlighting the fact that the dictionary does not exist in a vacuum, but is always affected by an ideology to some extent. This fact seems to support our hypothesis that religious discourse is one of the domains where a more pronounced presence of focalization can be seen.*

**Key words :** religious focalization, ideology, dictionary, lexicography, religious discourse.

**Cuvinte-cheie :** focalizare religioasă, ideologie, dicționar, lexicografie, discurs religios.

## Argument

Pornind de la premisa lui Forgas (2007 : 2) care susține faptul că toată practica lexicografică este o practică ideologică, prezentul studiu va explora căile în care dicționarele sunt într-adevăr un tip de discurs scris foarte specific. Această analiză va căuta să examineze dicționarul ca gen aparte în cadrul materialelor academice care poate fi supus unei explorări aprofundate a implicațiilor ideologice ce pot fi observate la elaborarea definițiilor, aparent inofensive. Influența dicționarelor asupra materializării sociale a cuvintelor și conceptelor nu poate fi negată. Având în vedere postulatul lui Chomsky (1968) precum că limba poate afecta : „gândirea și modul în care percepem realitatea”, nu pare dificil să deducem faptul că rolul dicționarelor în societate este de a transmite orice tip de ideologie prin intermediul entităților instituționale într-un mod obiectiv. Unul din motivele principale pentru scrierea acestui studiu pornește de la convingerea noastră că dicționarele pot fi folosite ca arme social-politice puternice care transformă religia într-una din domeniile realității în care subiectivitatea și crezul individual sunt reflectate (autorii articolului îl citează pe Barcia, 2004).

Deci, urmând exemplul cercetătorilor spanioli Maria Alonso Alonso și Laura Torrado Marinas de la universitatea din Vigo, pentru care analiza focalizării religioase în dicționare a fost considerată o afacere extrem de pertinentă atunci când vine vorba de compararea practicilor ideologice în dicționarele monolingve engleze și spaniole și unde strategia focalizării este utilizată pentru a scoate în evidență perspectiva din care definiția este elaborată, contrastând dicționarul Academiei Spaniole Regale și Dicționarul Englez Oxford (Oxford English Dictionary, acronim OED), vom încerca să efectuăm o asemenea analiză a termenilor religioși prezenți în Dicționarul Explicativ al Limbii Române (DEX) și OED. Vom încerca să clarificăm dacă definițiile au conexiuni inerente sau explicite cu un anumit grup religios. Deci, pentru a

contrastă posibilele paralelisme ideologice între crezul ortodox și cel anglican a fost propusă studierea unui corpus de termeni religioși de bază. Acestea au fost analizate ținând seama de diferitele modalități aplicate la furnizarea definiției cuvântului în cauză.

În rezultatul analizei informației teoretice ce stă la baza ipotezei, studiul dat va oferi o descriere a materialelor și a metodologiei utilizate, urmat de o clasificare a constatărilor corpusului. Această clasificare a fost pregătită ținând cont de strategiile discursive care modelează fiecare dintre definițiile prezente în dicționare scoțând în evidență ideologia lor religioasă subtilă prin intermediul modalizării discursului. În cele din urmă, înainte de a oferi concluziile derivate din cadrul teoretic, rezultatele obținute vor fi analizate în încercarea de a elucida gradul de focalizare confesională prezent atât în dicționarul român, cât și în cel englez.

### Abordări conceptuale

Pornim cercetarea de la o serie de concepte teoretice precum ar fi *lexicografie, ideologie, culturologie și focalizare religioasă*, acordându-le câteva rânduri deoarece ele pot însemna lucruri diferite pentru oameni diferiți. Să începem cu lexicografia - *disciplină a lingvisticii care stabilește principiile și metodele practice de întocmire a dicționarilor*. Deci, dacă este vorba de o disciplină științifică, putem spune cu ușurință că lexicografia ar trebui să se debaraseze de orice influență ideologică. Totuși, unii savanți pun la îndoială caracterul științific al lexicografiei. Printre ei se numără și Marcos Marin care susține că “lexicografia nu este o știință ci o artă, o tehnică ce are un scop practic comprimat în dicționar odată cu compunerea/scrierea lui”/ (traducerea noastră) *lexicography [...] is not a science. It is an art, a technique if you may, with a practical and concrete object, which is condensed in the volume of the dictionary once it is finished.* (1980 : 436)

Totuși, în ultimii ani lexicografia și-a dobândit titlul meritat de disciplină științifică, datorită interesului sporit față de lucrările teoretice și descriptive ale dicționarilor.

Odată ce definiția lexicografiei a fost clarificată, urmează să trecem la conceptul de *ideologie*. Tradițional acest termen reprezintă un set de idei ce include credințe, valori și atitudini folosite de un anumit grup pentru a promova interesele lor. Johnson menționează că aceste credințe și idei stau la bază sau chiar într-o oarecare măsură justifică, legitimează *status-quo*-ul sau orice încercare de a-l schimba. (Johnson 1995) Prin urmare, această definiție scoate în evidență faptul că orice ideologie are un sistem de gândire social-modelată împărtășită de toți indivizii ce aparțin unui grup social anume. Deci, am stabilit că ideologia este un sistem de credințe cu un caracter esențial împărtășit, totuși nu ne-am referit la doi factori importanți în raport cu acest concept. Primul este faptul că ideologia nu se referă la niciun tip specific al cunoștințelor social-împărtășite, dar se axează pe cunoștințele de bază și axiomatice care reprezintă matricea practicilor sociale. În acest sens, van Dijk (2005 : 10) susține faptul că acest caracter axiomatic al ideologiilor contribuie la controlul atitudinilor și politicilor într-o societate. Al doilea factor important este aspectul sociocognitiv al ideologiilor, adică ideologiile pot fi dobândite treptat și pot evolua în timp, de aceea toate ideologiile trebuie analizate într-un context anume, fie cultural, fie social sau temporal. Pentru a conecta ideologia și atitudinile unui domeniu social anume pe care le controlează cu textul sau limba sau în cazul dat cu dicționarul, este nevoie de o interfață cognitivă care ar traduce generalul în specific sau atitudinile sociale în opinii personale, sau cunoștințe generale despre o anumită situație - într-o părere personală privind această situație. Van Dijk susține : *this interface is formed by models, as stored in episodic (personal) memory. Models are mental representations of personal experiences of specific actions, events or situations (hence also called ‘situation models’, ‘event models’ or ‘episodic models’).* (1995 : 251)

Afirmația lui van Dijk unește în mod eficient ideologia și reprezentările sociale de semnificația discursului (discourse meaning) și analiza discursului (discourse analysis). În acest sens, fiind pe muchia cogniției sociale și personale, modelele și reprezentările mentale pot fi folosite atât la crearea limbii cât și la interpretarea ei și pot influența nemijlocit alcătuirea dicționarelor. Modelele oferă o explicație teoretică plauzibilă atunci când este vorba de legătura dintre analiza discursului, ideologie și lexicografie, oferind o matrice comună în jurul studiului termenilor precum *biserică*, *religie* sau *stat*, care pot fi modificate pentru a se potrivi părerilor colective.

Atunci când analizăm ideologia în raport cu practica religioasă înțelegem că ideologia este o armă extrem de influentă care modelează felul în care concepem cuvintele într-o limbă anume. Luând în considerare teoria lui Dan Slobin *Thinking for Speaking* din 1987, care susține că fiecare persoană percepe lumea într-un mod diferit, în dependență de limba în care a crescut, deoarece orice limbă posedă un anumit număr de distincții spațiale, semantice, lexicale și chiar pragmatice, specifice unei limbi anumite, puterea intrinsecă a dicționarelor devine mai evidentă. În acest context, afirmația bine-cunoscută a lui Chomsky (1968), precum că limba este un filtru al gândirii, ne duce cu gândul la faptul că ar trebui să căutăm în dicționare strategii care indică anumite păreri sociale sau culturale ce pot atribui un dicționar unui anumit grup ideologic.

În cazul când este vorba despre definiția dicționarelor, lucrarea dată pornește de la ideea că dicționarele includ și exclud detalii despre itemii lexicali pe care îi definesc ilustrând adesea informații cu caracter mai mult socio-cultural decât lingvistic. Deci scopul nostru este de a extinde definiția clasică a cuvântului *dicționar* - o compilație de definiții aranjate în ordine alfabetică - și de a include și alte aspecte cum ar fi valoarea dicționarului ca formator discursiv al realității.

Furnizarea unei definiții pentru un cuvânt este unul dintre cele mai dificile domenii ale lexicografiei și teoriile cu privire la standardele pe care ar trebui să le respecte o astfel de practică sunt numeroase. Unii critici, printre care îi putem menționa pe Trujillo (1994) sau Geeraerts (2007), consideră că definițiile nu ar trebui să amestece date în legătură cu semnificația, sensul și utilizarea cuvântului, încercând astfel să descrie cuvântul în cel mai obiectiv mod posibil. Alții, cum ar fi Dubois (1970), Ball (1998) recunosc potențialul acestor trăsături de a oferi o mai mare precizie descrierii cuvântului studiat. După cum vedem, lingvistica cognitivă justifică includerea caracteristicilor conotative și contextuale în măsura în care relația strânsă dintre semantică și pragmatică nu trebuie trecută cu vederea atunci când elaborăm o definiție completă. Drept concluzie, bazându-ne pe cele menționate mai sus, putem spune că legătura dintre ideologie și dicționar este una destul de complexă. Dicționarele reprezintă cel mai complex proces cunoscut vreodată - limba, dar ele nu sunt create de un vacuum și nici nu există într-unul, de aceea orice practică lexicografică este într-o oarecare măsură afectată de considerările personale, colective, temporale sau chiar dependente de context care afectează felul în care realitățile obiective sunt descrise.

S-a menționat deja că scopul principal al acestui studiu este de a face o analiză cuprinzătoare a posibilei focalizări religioase sau profesionale care urmează să fie găsite în microstructura celor două dicționare menționate mai sus, Oxford English Dictionary (OED) și Dicționarul Explicativ al limbii Române (DEX). Ambele dicționare datează din anii 1984. Definițiile găsite în dicționarele online diferă radical de cele date de dicționarele menționate.

### *Analiza strategiilor discursive ale focalizării*

Pentru analiza diferitelor strategii discursive microstructurale, care pot fi găsite în cele două dicționare ce constituie nucleul acestui articol, am urmat o clasificare în baza contextului



definițiilor și restricțiilor de sens, împreună cu resursele modalizării discursive. La rândul lor, modalizările au fost divizate în modalizări epistemice, deontice și volitive. Rezultatele obținute din analiza comparativă a corpusului selectat vor fi explicate, punând accent deosebit pe caracterul dihotomic al ipotezei acestui studiu.

### ***Modalizarea în contextul restricțiilor privind definiția și sensul***

După cum s-a menționat supra, la baza acestui articol se află studiul despre focalizarea religioasă, condus de lingviștii spanioli Alonso și Torrado în baza limbilor spaniolă și engleză. Am decis să vedem care ar fi situația dicționarului englez în raport cu cel român. Un lucru deosebit menționat în lucrarea spaniolilor este definiția cuvântului *Biserică / Iglesia*, care în dicționarul spaniol al academiei regale apare scris cu majusculă și se referă în exclusivitate la biserica Romano-Catolică, excluzând alte religii. Deși s-ar putea susține că utilizarea majusculei poate fi considerată un exemplu de trimitere exclusivă la Biserica Romano-Catolică, includerea unei astfel de scrieri în acest moment iese în evidență și ca un exemplu de focalizare religioasă din partea dicționarului, presupunând astfel că cititorii săi se vor simți automat incluși în grupul religios în care dicționarul se poziționează din punct de vedere moral și cultural.

Însă atât în OED cât și în DEX, cuvântul biserică se referă în primul rând la *un edificiu destinat celebrării unui cult creștin*. Putem spune că limbile engleză și română reușesc să schimbe focalizarea și schimbă definirea cuvântului de la cultul religios în sine la edificiu sau instituție. Putem deduce faptul că OED într-adevăr folosește majuscule atunci când definește cuvintele care se referă la biserica creștină în mod general. Acest fapt este observat la definiția cuvântului *catolic* ca un reprezentant al bisericii ce reprezintă Biserica primară '*of a church or churches now taken to represent the primitive Church*'. Această strategie de modalizare, care restrânge mediul definiției, este prezentă într-o mare varietate de exemple care urmează același model în ambele dicționare. Adică, dicționarul spaniol tinde să folosească majuscule fără articole nehotărâte pentru a se referi la Biserica Romano-Catolică, în timp ce OED folosește aceeași majusculă pentru a lărgi domeniul de aplicare și se referă la Biserica creștină în general, delimitând astfel în mod clar perspectiva din care vorbim și citim. DEX-ul prezintă o definiție mai obiectivă și distantă a cuvântului catolic, care aparține *catolicismului*.

Un fenomen des întâlnit este inserarea comentariilor externe în mod explicativ pentru a restricționa sensul unei definiții. Acest fapt îl vedem în definițiile cuvintelor *ascențion* (ascension / înălțare) și *asuncion* (the Assumption / Adormirea Maicii Domnului). În dicționarul spaniol definiția începe cu *por excelencia* (par excellence / prin excelență), a cui excelență? Deși aceste expresii par inofensive și ele țin să confere o conotație mai amplă definițiilor, ne dăm bine seama că este vorba de biserica catolică. În mod opus, OED folosește o strategie mult mai specifică care limitează definiția la un anumit cult religios, deși folosește majuscule în cazul cuvântului *Assumption*, cu referire la adormirea Maicii Domnului, evidențiind implicarea religioasă. Strategia specifică este observată și în cazul cuvântului *inger*, a cărui definiție începe cu "*potrivit evreilor, teologiei creștine, mahomedană și altele*", deschizând în consecință definiția la interpretări religioase alternative ale termenului. Același lucru îl observăm și în definiția oferită de DEX, care începe : „*în creștinism, mozaism și islam...*”

Este demn de menționat faptul că lexicografii englezi folosesc strategii sugerând o atitudine sceptică față de anumite practici și tradiții religioase. Aceste strategii se bazează pe forme ale verbelor precum *claim / pretinde* și *suppose / presupune*, ce apar în definiții și care pun la îndoială existența acestor practici. În dicționarele român și spaniol acest fenomen nu se observă, unde limbo-ul este automat considerat un adevăr general. După cum am văzut în exemplele de

mai sus, pare evident că OED încearcă să se distanțeze de astfel de definiții orientate religios și că DEX-ul încearcă să le impună ca fapte reale.

### ***Modalizări epistemice***

Modalizarea epistemică marchează nivelul de adeziune al scriitorului la text prin intermediul unui set de strategii discursive care manifestă apartenența la un anumit grup. În exemplele ce urmează apartenența va fi marcată de pronumele posesive și demonstrative, fapt care focalizează perspectiva crezului cuiva anume, după cum vedem în expresia *Tatăl Nostru / Our Lord / Nuestro Senior*. Deși vedem că este vorba despre o construcție lexicală obișnuită, conotația ideologică susținută de majuscule nu poate fi subestimată. La fel ca și exemplul cu *biserica*, menționat anterior, aceste expresii demonstrează atât apartenența implicită a autorului la un anumit colectiv, cât și presupunerea lui că potențialul cititor va împărtăși același set de valori asociat cu colectivul dat.

Definiția pentru *paraiso / paradis* oferită de dicționarul spaniol se referă la locul unde „Dumnezeu a plasat primul nostru părinte” și *dogma / dogmă* constituie purul adevăr „*propus de Biserică pentru noi ca să credem în el*”. DEX-ul ne oferă o definiție mai neutră în acest sens pentru paradis *Lăcașul lui Dumnezeu, loc de supremă fericire, imaginat ca o grădină aflată în cer, unde au trăit Adam și Eva până la săvârșirea păcatului originar și dogma Învățătură, teză etc. fundamentală a unei religii, care nu poate fi supusă criticii*. În cazul dicționarului român observăm distanța și lipsa adjectivelor pronominale posesive.

Pe de altă parte, definițiile oferite de OED pentru cuvintele *altar* și *puritan* folosesc pronumele demonstrative *that, they, those*, pentru a conferi o anumită distanță potențialului cititor față de un anumit grup religios.

În ceea ce privește modalizarea epistemică observăm că cele două dicționare diferă semnificativ. În unele exemple dicționarul spaniol alege să evidențieze în mod deschis discursul din perspectiva Romano-Catolică, în timp ce OED rămâne neutru prin folosirea structurilor impersonale. Spre exemplu, termenul *conștiință* în spaniolă este definit drept *cunoașterea internă a binelui pe care trebuie să-l facem*, pe când în engleză definiția sună în felul următor : *calitatea morală a motivelor și acțiunilor cuiva*. DEX-ul definește conștiința în mod arbitrar și impersonal ca *sentiment, intuiție pe care ființa umană o are despre propria existență*, fără a face referire la persoană.

### ***Modalizarea deontică***

Când vine vorba de abordarea modalizării deontice în studiul nostru, adică utilizarea hiperonimelor care leagă un anumit termen de lumea căreia îi aparține, este important să subliniem valorizarea pozitivă realizată de spanioli prin intermediul cuvântului *virtud* (virtute), aplicate în mod consecvent acelor cuvinte-titluri care sunt considerate ca având calități pozitive din punct de vedere creștin. Strategia utilizată este de a lega termenul religios de domeniul lui de aplicare, calificând asemenea cuvinte precum *abstinență* și *neprihănire* ca virtuți sau calități pozitive de a fi urmate fără a lua seama la faptul că asemenea cuvinte sunt restricționate unui anumit context.

În contextul englez, OED, o asemenea modalizare ideologică nu este observată. Pare sigur să presupunem că OED preferă să mențină un anumit grad de scepticism religios în ceea ce privește modalizarea deontică, incluzând clarificări în contextul definiției prin intermediul unor markeri restrictivi care ajută la restricționarea anumitor termeni în cadrul domeniului religios, spre ex. *hope / speranța* este definit ca un “arhaism biblic”.

### **Modalizarea volitivă**

Modalitatea volitivă implică faptul că o judecată subiectivă este făcută prin focalizarea a ceea ce este de dorit și a ceea ce nu este. În acest context, e bine să menționăm exemplele discutate mai sus și anume definiția *conștiinței*. Dicționarul spaniol definește conștiința ca *înțelegerea interioară a binelui pe care trebuie să-l facem și a răului pe care trebuie să-l evităm*, pe când OED și DEX-ul folosesc definiții și verbe mai neutre și mai generale. Este important să menționăm judecata implicită a dicționarului spaniol care deține un statut moral suficient pentru a decide ce trebuie și ce nu trebuie să facem. Drept rezultat, folosirea expresiei *noi trebuie* duce la elucidarea prezenței religioase în definiție și dovedește apartenența lui la un anumit colectiv.

Un alt exemplu remarcabil ce apare în cele trei dicționare este definiția încărcată volitiv a cuvântului *sodomie/sodomy*, care în spaniolă ar fi *cuplarea între bărbați sau împotriva firii*. Definiția ar fi completă până la conjuncția *sau*, precizarea în cea de-a doua parte a enunțului însă ne dovedește necesitatea implicării autorului pentru a-și face înțeleasă poziția. În OED întâlnim același mecanism, mai exact *formă nenaturală a actului sexual* și în DEX la fel *relații sexuale anormale*. Fără îndoială, acest exemplu din cele trei dicționare demonstrează o modalitate volitivă clară, nu numai din perspectivă religioasă, ci și din punct de vedere social și cultural, în măsura în care consideră sodomia o trăsătură negativă, evidențiind clar că discursul focalizat este dintr-o perspectivă heterosexuale. Acest fapt este totalmente diferit în dicționarele actualizate online, fapt care reflectă schimbările în societate.

### **Concluzii**

Există două perspective majore din care dicționarul a fost tradițional apreciat, pe de o parte cei care îl venerază și-l consideră drept un semn al culturii, astfel sugerând ideea potrivit căreia cu cât mai cuprinzător este dicționarul cu atât mai elevați sunt utilizatorii lui. Pe de altă parte, însă, sunt cercetători care îl consideră o oglindă eficientă prin intermediul căreia sesizăm limba țintă, prin urmare cultura țintă ce stă la baza elaborării definițiilor. Dicționarul este departe de a fi un simplu produs lingvistic, el este mai degrabă un discurs continuu al limbii pe care lexicografii îl mențin cu scopul de a ghida utilizatorii la folosirea lui.

După descrierea detaliată, analiza și discutarea diferitelor definiții ce aparțin corpusului de termeni religioși care au fost selectați pentru acest studiu, devine clar că atât DEX-ul, cât și OED-ul practică o modalitate evidentă a discursului la microstructura textelor lor. Focalizarea plauzibilă care a motivat acest studiu s-a dovedit a fi o realitate în ambele dicționare, executate de o varietate de resurse discursive ce oferă uneori o perspectivă creștină împărtășită datorită originii comune – biserica creștină. Prin urmare, recunoaștem faptul că ambele texte folosesc strategii discursive similare atunci când vine vorba de analizarea unor titluri opuse tradiției creștine, fie prin folosirea pronomelor posesive (al nostru, al meu) pentru a evidenția apartenența la un anumit grup, fie prin folosirea adjectivelor pronominale (acel, aceea) pentru a se distanța de ele prin utilizarea unei modalități deontice sau volitive pentru a focaliza discursul dintr-o perspectivă pozitivă.

După cum am constatat, studiul comparativ al dicționarelor monolingve din diferite tradiții lexicografice a dat rezultate ce pot forma baza unei cercetări viitoare pentru a vedea evoluția reperelor ideologice în discursul dicționarelor ce vor deschide cu siguranță noi căi de studiu în domeniul lexicografiei.

### Referințe bibliografice :

- BALL, Matthew (1998), *Dictionaries and Ideology: The treatment of Gays, Lesbians and Bisexuals in Lexicographic Works*, Unpublished MA thesis: University of Ottawa.
- CHOMSKY, Noam (1968), *Language and Mind*, New York: Harcourt.
- DUBOIS, Jean (1970), «*Dictionnaire et discours didactique*». In : *Langages*, 19, p. 35–47.
- FORGAS Berdet, Esther (2007), «Diccionarios e Ideologías. Interlingüística». In : *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 24 (2011), p. 7-29.
- GEERAERTS, Dirk (2007), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, New York: Oxford University Press.
- JOHNSON, Allan G. (1995), *The Blackwell Dictionary of Sociology*. Cambridge : Wiley-Blackwell.
- MARCOS, Marín, Francisco (1980), «Curso de gramática española», Madrid: Cincel/Kapelus, apud : *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 24 (2011), p. 7-29.
- SLOBIN, Dan (1987), “*From ‘Thought and Language’ to ‘Thinking for Speaking’*”. *Proceedings of the Berkeley Linguistic Society*, 13, p. 435–445.
- TRUJILLO, Ramón (1994), «El diccionario frente a la semántica». In : Humberto Hernández Hernández, ed., «Aspectos de lexicografía contemporánea», Barcelona, apud : *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 24 (2011), p. 7-29.
- van DIJK, TEUN A., *Ideology and Discourse A Multidisciplinary Introduction* - <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A.-van-Dijk-2012-Ideology-And-Discourse.pdf>.

# DEVELOPING EFFECTIVE WRITING SKILLS

CZU: 37.042:811.111`243`271.1

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10650037>

**Mariana Nița**

Moldova State University / „Ion Creangă” State Pedagogical University

**ORCID 0000-0003-0998-9161**

*Over the years, English writing has experienced significant changes. It is one of the four essential language abilities alongside listening, speaking, and reading. Having good writing abilities is essential for both our personal and professional lives as well as for our academic success. Whether you're writing essays, research papers, or exams, being able to express yourself clearly and professionally can boost your credibility and provide you with opportunities for career advancement. This article's goal is to provide readers with an understanding of writing skills and the writing process. Of all the skills, writing represents the skill that needs to be learned and practiced a lot because it does not come naturally as the speaking skill, but it requires students to make special efforts in order to be learnt how to do it appropriately.*

*Key-words:* writing skill, the product/ process approach, writing stages, writing barriers.

## Introduction

Being able to write well is a form of effective communication, which many employers see as a crucial job skill. Writing represents one of the four main skills of language learning alongside speaking, listening, and reading, and it is at the heart of academic life because good writing makes good students. As Ch. Tribble says in his book on writing: *to be deprived of the opportunity to learn to write is ...to be excluded from a wide range of social roles, including those that the majority of people in industrialised societies associate with power and prestige.*” (Apud: Harmer, 2004 : 10) Teaching writing is important not only in order to develop our students' writing competence, but also to promote the acquisition of a second language they are learning. However, a great number of students sometimes experience difficulty in writing academic papers because they have not received a sufficient training in their schools and they are not aware of the correct way to organize their ideas and give a logical development of their thoughts in a meaningful form.

It is said that writing is the skill that has to be developed only after the other previous three skills have been improved. Although the majority of our learners have a good level of spoken English, a lot of them do not have a good command of the writing process. Moreover, it is not the intelligence of our learners that is not good enough; it is the training that is at fault. Nevertheless, we can face this issue through a lot of practice, exposure, and familiarizing our learners with basic rules of the writing process. Therefore, writing, like any other skill, is something we can get better at with time and practice. Before coming to classes and teaching our students what the writing process is about, it is advisable to turn our attention to some important principles related to writing skills that should be taken into account when teaching writing (Gincu, 2021 : 11-12) :

- Students learn best by *doing* (practising). Practice is the best way for students to learn. It is our responsibility to provide them with a variety of writing assignments for worthwhile goals in order to spark their interest in the assignments.
- Getting better at writing requires doing it a lot. Regular writing chances are essential for developing one's writing skills and for streamlining the writing process.
- The *purpose* and *audience* shape the entire writing process. Before requiring students to write, teachers make this clear to them.

- Writing is a process, not a ‘one-shot-act’ to produce a product for the teacher/examiner. (*Apud* : Turbill, Barton, 2015 : 8)

- Not only do we learn to write, but we also write in order to learn. Writing is a way for us to find, connect, clarify, and share our knowledge and identities.

- Writing involves four elements: the writer, the reader, the ideas, and the craft. “I (writer) intend to persuade you (reader) of the importance of X (ideas) and will do so in Y form (craft)”. (Walshe, 1980)

- *What* is being written will shape *how* and in what *form* it is finally presented.

- The continuum of writing begins with reflection and culminates in publication.

- In order to provide an example for the students, teachers should write with them and share their writing as much as they can, including what it takes to write.

- In addition to giving students plenty of real-world opportunities to share and publish their writing, teachers must assist students in understanding writing as a process. They stop being the one who assigns homework and takes the result back for editing without taking part in the writing process.

- Instructors need to keep an eye on their students’ writing and demonstrate to them how their writing is developing. Every writer needs a companion on the writing journey - someone who will support and encourage.

- Reading and writing are not binary opposites (i.e. it is false to perceive reading as passive reception and writing as active production). Students learn to read texts from a writer’s point of view and write texts from a reader’s point of view.

- In order to enhance students’ writing skills, foster a positive writing attitude, and boost their confidence, effective writing routines should be implemented when they are 7-10.

As digital literacy is vitally important for both students and teachers, in foreign language teaching we need to decide what kind of writing we expect from our learners and what kind of literacy we are asking from them. As teachers, we should focus our attention not only on the **product approach** to writing, but also on the process of writing itself. However, many educators advocate a **process approach** to writing because students have to be aware of the various stages that any piece of writing goes through. The product is the ultimate goal, but because we are interested in students’ needs, we have to focus on their linguistic proficiency to help them produce coherent, accurate and appropriate written messages inside and outside the classroom; so, we want to teach our learners writing skills, and that involves both the process writing and the result, the final product (Douglas Brown, 1994 : 320-321) :

### Product vs Process

<i>PRODUCT</i>	<i>PROCESS</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>emphasis more on structures:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>grammar</i></li> <li>✓ <i>sentence structure</i></li> <li>✓ <i>spelling</i></li> <li>✓ <i>punctuation</i></li> <li>✓ <i>vocabulary</i></li> <li>✓ <i>linkers</i></li> </ul> </li> <li>• <i>content less important than mechanics</i></li> <li>• <i>meet certain standards of prescribed English rhetorical style</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>focus on the process of writing that leads to the final written product;</i></li> <li>• <i>help students to understand their own composing process;</i></li> <li>• <i>help learners to build repertoires of strategies for prewriting, drafting, rewriting;</i></li> <li>• <i>give students time to write and rewrite;</i></li> <li>• <i>place central importance on the process of revision;</i></li> <li>• <i>let learners discover what they want to say as they write;</i></li> <li>• <i>give students feedback throughout the composing process (not just on the final product) to consider as they attempt to bring their expression closer and closer to intention;</i></li> <li>• <i>encourage feedback both from the instructor and peers;</i></li> <li>• <i>include individual conferences between teacher and student during the process of composition.</i></li> </ul>

With the *product approach*, teachers focus on what a final piece of writing will look like and measure it against criteria of vocabulary, grammatical use, spelling, and punctuation. This approach has been criticized because it focuses on imitation and it does not prepare students for the real world. In the mid-1970s, the *process approach* began to replace it. The process approach comprises four stages: 1. prewriting; 2) composing/drafting; 3) revising; and 4) editing. This approach is widely accepted because it allows students to understand the steps involved in the writing process, they can refine their viewpoints, and the various stages help them to improve their work due to different discussions, research, and interaction they may have. Thus, the writing process is recursive – the steps repeat and loop back in a non-linear progression. When teachers concentrate on genre, students study texts in the genre in which they are going to be writing before they embark on their own work. The **genre approach** became popular in 1980. This approach highlights three features of genre writing: firstly, students have to think carefully about the context they are writing for; secondly, they need to identify the audience they are writing for, and thirdly, they have to look at how typically effective examples of writing in the genre are constructed. (Harmer, 2015 : 365) By investigating different genres, students can perceive the differences in structure and form and apply what they learn to their own writing. Supporters of this approach say that students can notice how different discourses require different structures. (Gou, 2005)

Students write a variety of assignments at universities, ranging from lengthy reports and portfolios that may require a lot of time to complete, to brief essays they write for exams. A typical mistake made by students is to start writing before they are ready and get the impression that once they have completed their first draft, they are done. In fact, composing a good piece of writing requires a number of procedures. Writing does not come naturally, unlike speaking, so it is a skill that students need to learn and practice. A good writer will think about readers' needs, the genre, content, and tone, and will find the best way to order the information, as well as vocabulary, grammar, and cohesive devices. Learners might perceive writing as being “difficult” or “time-consuming”, and this is typically due to their incapacity to decide what to write about instead of the writing process itself. Therefore, it is crucial to ensure that our students either have ideas and enough input to write about or that they have the abilities and confidence to come up with ideas before asking them to produce written language. This is especially helpful for students preparing for written exams, when they will not have much time to come up with many different ideas. Penny Ur says that *the advantage of giving writing assessments in class is that you (teacher) are there to provide support and immediate feedback; you can help with vocabulary, spelling, and you have a chance to see and correct the mistakes immediately...* According to the author, teaching spelling rules, handwriting, touch-typing, and giving in-class writing activities are very important because our students do need to know the basic rules in order to be able to write correctly and these abilities make a huge difference to the fluency. (Penny, 2016 : 113-117) Thus, Douglas Brown H. (1994 : 327) enumerate the following micro skills that are essential for writing production:

- produce graphemes and orthographic patterns of English;
- produce writing at an efficient rate of speed to suit the purpose;
- produce an acceptable core of words and use appropriate word order patterns;
- use acceptable grammatical systems (e.g. tense, agreement, pluralization), patterns, and rules;
- express a particular meaning in different grammatical forms;
- use cohesive devices in written discourse;
- use the rhetorical forms and conventions of written discourse;

- appropriately accomplish the communicative functions of written texts according to form and purpose;
- convey links and connections between events and communicate such relations as main idea, supporting idea, new information, given information, generalization, and exemplification;
- distinguish between literal and implied meanings when writing;
- correctly convey culturally specific references in the context of the written text;
- develop and use a battery of writing strategies, such as accurately assessing the audience's interpretation, using pre-writing devices, writing with fluency in the first draft, using paraphrases and synonyms, soliciting peer and instructor feedback, and using feedback for revising and editing.

The instructor has to take into account the unique characteristics and issues associated with each style of writing when determining whether to incorporate into the classroom. Shortly after language learners start reading, they should be taught to write in the target language. Different genres of writing are laid out differently, different writing communities obey different punctuation and layout conventions in communications; that is why we need to be aware of these conventions and modify them when appropriate to get the message as clearly as we can. We have noticed that some of students start writing their essays without planning their work and this may result in miscommunication. Depending on the audience, we have to choose different varieties of expressions and a correct strategy because choice of wrong words, absence of punctuation marks, and poor organization of ideas can bring vagueness in the message. Different audience may perceive a message in different ways because their perception levels are not the same. The audience that students consider for their writing is usually their teachers. We must push them, nevertheless, to write for readers outside of the classroom. This can help them better understand how to adapt their content and language choices to match the rhetorical situation (writer, purpose, audience, message, context and culture). Teaching writing has to concentrate on genre and register while the teacher will:

- ✓ show students samples of different genre;
- ✓ develop distinct skills;
- ✓ explore language and build confidence;
- ✓ allow collaboration and peer teaching;
- ✓ teach specific writing tasks (formal/informal letter; discursive writing; story writing);
- ✓ encourage committed reading (of the well-written tasks that were mentioned above) and model student writing (on such tasks);
- ✓ teach different grammars (formal, informal) using formal/informal comparisons;
- ✓ teach register chunks for different genres (phrases for opening a letter; ways of developing a story; structures to use in reports...). (Turula, 2010 : 377)

A student can learn to become a good writer by: a) being actively encouraged and helped to follow through a series of preparatory steps before the final text is produced, and b) becoming more aware of the preparation process, so that it can be done more independently in future. (Scrivener, 2005 : 194) We should use a wide variety of writing, strategies, each suited to particular objectives and requirements. This is crucial for maintaining interest because students become bored if they are asked to complete the same kind of task repeatedly. Unless the learners are given opportunities to write what they want to write, they will never learn this skill. English writing encompasses various types (narrative writing, descriptive writing, expository writing, persuasive writing, technical writing...), each serving distinct purposes and learners should be aware of them:



## Types of Writing

A.Vizental (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>functional writing:</b> memos, advertisements, application forms, letters of complaint, CVs. This type of writing refers to writing tasks that have a specific purpose behind their production. Therefore, teachers should be aware of the importance of endowing their students with consistent functional writing skills. Teaching functional writing should vary according to the age interests of the students</li> <li>• <b>academic writing:</b> compositions, essays, research papers, reports, encyclopedia entries. Compared to functional style, it is more mentally demanding and has a far more intricate structure. Academic writing's complex structure is one of its key characteristics, demanding a great deal of skill and effort to produce.</li> <li>• <b>creative writing:</b> diaries, informal letters, articles, stories, poems. Writing that is creative is expressive and handles the writer's thoughts and emotions in a creative and artful fashion. For optimal outcomes, educators must provide students with examples of many written discourses and closely highlight the distinctive elements of each one, such as format and structure, writing styles, etc. (p. 246-247)</li> </ul>
H.Douglas Brown (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>imitative writing/writing down:</b> in this writing beginner students start writing by copying materials that they have already mastered by hearing, speaking and reading in order to learn the conventions of the orthographic code. The materials may be the texts that they have memorized. Since in this writing language learners only “imitate”, they write groups of words, sentences or phrases rather than single words. Some forms of dictation fall into this category, even though A. Bambang Setiyadi takes dictation as another type of writing. By having dictation, language learners practice having aural comprehension and spelling correctly.</li> <li>• controlled /intensive writing: it is similar to rewriting, but in this writing language learners change a passage from dialogue to narrative or vice versa. Controlled writing may take a form of letter. This step may be given to more advanced learners after they have been given considerable practice in controlled writing. The practice in controlled writing can guide language learners to have composition in the target language. Another form of controlled writing is to take a paragraph and change all present tense verbs to past. In a dicto-comp, the paragraph is read at normal speed and the teacher puts the key words from the paragraph in sequence and asks students to rewrite it from their recollection of the reading, using the given words.</li> <li>• <b>self-writing:</b> <i>notetaking</i> is a proper example, when students may take notes during a lecture for the purpose of later recall. Dialogue journal helps students to write their thoughts, feelings and reactions in a journal and the instructor reads and responds.</li> <li>• <b>display writing:</b> short answer exercises, essay examinations, and even research reports involve this type of writing. For students, one of the academic skills that they need to master is the variety of display writing techniques.</li> <li>• <b>real writing has three subcategories:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>academic:</b> The Language Experience Approach gives groups of students opportunities to convey genuine information to each other. Content based instruction encourages the exchange of useful information, and some of it uses the written word; group problem-solving tasks may have a writing component in which information is sought and conveyed; peer-editing work adds to what would otherwise be an audience of one (instructor) and provides real writing opportunity.</li> <li>➤ <b>technical/vocational:</b> a variety of real writing can take place in classes of students studying English for advancement in their occupation: letters, directions for some operation or assembly might be given, actual forms can be filled out.</li> <li>➤ <b>personal:</b> diaries, letters, notes, post cards and other informal writing can take place. While certain tasks may be contrived, nevertheless the genuine exchange of information can happen (p.327-330)</li> </ul> </li> </ul>

In fact, teachers give credit for successful task achievement and for accuracy, content, register, and cohesion, the way things are ordered and joined together because a good piece of writing is carefully constructed and all the parts are properly linked, not just put next to each other; phrases are connected to form sentences, sentences are joined to make paragraphs, and paragraphs are linked to build a text. The ability to use the right style/register is one of the skills that should be mastered at the very beginning of the writing process because this can cause unintentionally comic results. Although there are many degrees of formality, most written English is situated between formal and informal register. Malcom Mann et al. (2003 : 111) list some of the most characteristic features that differentiate formal and informal English:

### Formal/Informal style

<i>A more formal style is appropriate for:</i>	<i>A more informal style is appropriate for:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a discursive composition for a teacher</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• an article for your school magazine</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a report for a manager / employer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a letter to a friend</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a letter to somebody you do not know personally</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• direct speech in a story</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a story, apart from direct speech</li> </ul>	
<i>Formal writing examples:</i>	<i>Informal writing examples:</i>
<b>no contractions</b> <i>I do not think there is any excuse for the treatment I received.</i>	<b>contractions</b> <i>There's something else I've got to tell you.</i>
<b>formal set phrases</b> <i>I look forward to hearing from you.</i>	<b>informal set phrases</b> <i>Thanks for your letter.</i>
<b>formal greetings in letters</b> <i>Dear Sir/Madam, Dear Mr/Mrs...</i>	<b>informal greetings in letters</b> <i>Dear Ann,</i>
<b>inversions</b> <i>Seldom have I had a worse meal.</i>	<b>incomplete sentences</b> <i>Great news about your brother.</i>
<b>complete sentences</b> <i>In my view, we should consider redoing the shop window display.</i>	<b>informal vocabulary, including phrasal verbs</b> <i>'go on' instead of 'continue'</i>
<b>formal vocabulary, usually not using phrasal verbs</b> <i>'tolerate' instead of 'put up with'</i>	<b>direct questions</b> <i>How was your holiday last month?</i>
<b>indirect questions</b> <i>I wonder if you could inform me about the cost of the course.</i>	<b>more use of the active voice</b> <i>They've built a new cinema near our house.</i>
<b>more use of the passive voice</b> <i>The majority of local sports centres were opened in the last ten years.</i>	<b>informal connecting words and phrases</b> <i>Well, I think that's about all I wanted to say.</i>
<b>formal connecting words and phrases</b> <i>In addition to this, many people feel that the police are underfunded.</i>	<b>simpler sentence structure</b> <i>I'll be late for the party. It's because of my French exam.</i>

<p><b>more complex sentence structure</b>  <i>Knowing what a good reputation the restaurant has, I was disappointed with the service.</i></p>	<p><b>punctuation using exclamation marks</b>  <i>if you'd been at the wedding, you'd have loved the food!</i></p>
<p><b>punctuation using semi-colons</b>  <i>The library offers no facilities for borrowing videos; this is because of the high cost involved.</i></p>	

P. Gurrey identifies four main issues with writing progress that need to be addressed: *inadequate preparation for the writing; having to write without purpose or objective; lack of help that shows exactly how to improve the writing; unsuitable subjects to write about.* (1961 : 129) So, when planning to write, students need to consider what the purpose of their writing is, the audience, and the content structure. In the context of education, it is important to keep in mind that most exams, whether they are assessing a student's proficiency in a foreign language or other skills, examiners typically use students' writing skills to gauge their level of knowledge. That is why the type of writing teachers get their students to do will depend on their age, level, and interests (elementary students - postcards, intermediate students – articles, newspaper headlines, and advanced students – reports...). If we want our students to get good results, we have to make sure that they possess enough language input on the given topic. The role of input is undeniably crucial. The choice of a subject needs to be given especially careful thought. Both language and subject-matter challenges should be avoided by students since the goal is to improve their proficiency with the language they have already learned, not to search for new words or make mistakes when attempting to convey topics they do not fully understand. To help students learn how to use the language with ease and confidence, we must select subjects that are relevant to their everyday lives and ones they are at ease to discuss. Thus, they will be able to concentrate on using correct language and well-constructed phrases and their ideas will flow freely, with less confusion. The ideal subjects are the ones that are practical and concrete; we should guide clear topics or notions that cause linguistic challenges and focus on helping students develop both their cognitive and metacognitive understanding, as these are key factors in determining how well their writing turns out. A useful way to improve their English writing skills is to know how to write a paragraph and what a paragraph consists of:

- ✓ an indented first line;
- ✓ a *topic sentence* that gives the main idea; if the paragraph does not have a topic sentence, the reader may be confused because the organization of ideas will be not clear;
- ✓ a body of sentences all about the main idea; these sentences make up the body of the paragraph and are called *supporting sentences*. They give more information about the topic, such as details, examples, or reasons; these supporting sentences should not include ideas that are unrelated or unconnected to the topic;
- ✓ a *concluding sentence* that ends the paragraph with a final thought, expresses the same idea as the topic sentence using different words and does not give any new information about the topic. (Keith, Folse, 2020 : 30-48)

The academic writing process typically involves several stages that are essential for producing a well-structured, well-researched, and well-written paper (*Ibidem* : 28-38) :

➤ *Pre-writing*: this is the initial planning phase where you choose a topic, gather research materials, and develop your ideas. The choice of the topic should not be too general or too specific. The purpose of this stage is to activate students' background knowledge, which is essential for them

to understand the topic. Teachers can ask leading questions or provide students with information by using aids such as pictures, slides, film excerpts... Brainstorming, clustering, listing, outlining, freewriting, looping, asking questions are all strategies of pre-writing.

➤ *Research*: conduct in-depth research to collect information and sources relevant to your topic. This may involve reading and data collection.

➤ *Brainstorm*: there are several good ideas to organize your ideas (mind maps, completing a Venn diagram, or drawing a T-chart). Select the ideas that you can use to write a well-developed essay.

➤ *Thesis statement*: it is very important to know how to develop a clear thesis statement that outlines the main argument or point of the paper. It tells the reader what the essay is about and why it is written. The thesis statement contains the *controlling idea* (a word, phrase, clause that states the writer's opinion). With the topic and controlling idea, a thesis statement provides a blueprint for the organization of the essay.

➤ *Outline*: create a structured outline to organize your ideas. It helps to see which areas of the essay are strong/weak. When organizing the outline, we should determine the logical sequence of the ideas and the way to move from one paragraph to another. The simplest form comprises simply adding numbers/or letters to ideas generated during brainstorming. An outline has three features: parallel structure (each heading and subheading should have the same form), coordination (each heading should have equal significance), and subordination (headings should be more general, while subheadings should be more specific).

➤ *Drafting*: write the first draft of the paper. Focus on getting your ideas down on paper without worrying too much about perfection at this stage because this can cause you to lose some of your ideas. After writing it, one of the most effective strategies is to set your essay aside for a few hours. When rereading it, we may find several places where we want to change words/ideas.

➤ *Get feedback from a peer*: ask someone to look at your ideas. Peer editing is used for the first draft, but it can also be useful for hooks and outlines. This is an important step towards the final goal of a polished essay because your colleagues may notice things that we missed.

➤ *Revision*: it is about the opportunity you have to rethink (re-vision) or revise your draft for clarity, coherence, and organization. Once you have received comments from a peer, use feedback to improve the essay. Make sure your arguments are well-supported and your writing is concise. Experts from University of Maryland Baltimore County come with a great tip that is of a great help, and namely TRIP:

❖ topic: the reader easily understands the topic and the main points of each paragraph and sentence.

❖ relate: the reader can easily follow the discussion and how each idea relates to another.

❖ important: the reader can tell what ideas are most important.

❖ precise: the reader understands the exact meaning of your ideas.

➤ *Editing*: this stage is when you check your paper for grammar, spelling, capitalization, punctuation and sometimes, word choice after you have improved the content and organization of the text. Ensure that your paper adheres to all the requirements that have been given to you. Having reviewed your first draft, you can shape it as the final version of your work by including all the alterations, modifications, and changes you thought of while reviewing your first draft.

➤ *Proofreading*: carefully proofread your paper for any types of errors you haven't noticed. It is often helpful to have someone else (peer or colleague) review your work as well because they may come up with some suggestions/ideas.

➤ *Final draft*: prepare the final version of your paper, incorporating all revisions and corrections.

We can support the writing process and help with effective feedback by providing models. Anticipating mistakes and errors that students are likely to make, diagnosing them when they happen, and then providing a constructive feedback will encourage them to keep going. Some general guidelines for feedback are to understand why the error has happened. For example, it was a guess, it was a careless mistake, or it showed an error in their understanding of the rules or use of language. Whenever possible, we need to use feedback mechanisms so that the students can self-edit and self-correct with a peer or in groups; we should use positive feedback over negative because learners are more likely to engage with the language when they feel motivated, and confident. Educators from University of Maryland bring some constructive feedback and error correction techniques: label all errors using specific grammatical terms or error correction codes (agreement problem, comma splice...), circle all errors (to help students label errors on their own), correct or rewriting a phrase or sentence (to model a correction or style), label an error the first or second time it occurs, instruct the student to self-correct remaining errors of that kind, look for patterns of error, and noting the two or three most common patterns in the summary comments, ask clarifying questions to help them think more deeply about their writing, and identify the writer's stem goths. Error correction is recommended in order to build students' confidence and to build their autonomy. There are mainly two types of errors that students may make: 1) *low-gravity errors* (micro issues), such as incorrect plural form, wrong preposition, missing an article. These mistakes are considered to be minor and they do not affect the meaning, 2) *high-gravity errors* (macro issues) that are serious because they carry meaning in a sentence and may interfere with comprehension. There is a lot of research evidence that error correction helps learning in both speech and writing. *What we want the students to remember is the correct form, not the mistake; so it's a good idea either to get them to self-correct, or to ask them to repeat/rewrite the correct version.* (Penny, 2016 : 23) After identifying our students' mistakes, it is worth writing a comment at the end of the piece of written work by using some interesting expressions and even give suggestions on areas that need to be improved: *I find the content..., I like the part on..., my immediate reactions to this piece of writing are..., the part on...could be further developed, you tend to ..., I'm not sure about..., the specific language errors that I have noticed are ..., the best part of this writing is...* (Harmer, 2004 :116)

**P-Q-P Peer Feedback:** the *praise-question-polish* is an interesting way to provide constructive peer feedback to each other. *Praise*: you can tell about one or two specific things you like about the writing; explain why you like it, and even offer specific examples from that piece of writing. *Question*: ask for more information about something specific in the writing, ask for clarification on the topic that wasn't explained well enough for you to understand it, ask why your colleague made the choice to write certain ideas. *Polish*: suggest a specific way to improve the writing, explain why you think your suggestions will improve the writing. When you peer edit a classmate's writing, choose your words carefully and make sure that:

- your comments are helpful and try to be specific about the mistakes.
- your comments are polite and say things the way you would want someone to tell you.

Peer editing can help you strengthen any areas that are weak or that appear confusing to the reader. It is important for you to understand why a piece of writing is good or bad, and the best way to do this is to read books, newspapers, and other texts as often as you can. The more writing styles you become familiar with, the better your writing will be. (Keith, Folse et al., 2020 : 22)

**Conclusions:** Longer, more formal written assignments don't seem to be as necessary as they formerly were, and this is evident in many schools where writing assignments are less common than those for other skills. Writing takes much more time than the other three skills of listening, reading, and speaking. It is a complex set of skills that requires continuous practice. The process of writing is produced in many different formats due to its wide range of functions: i.e. stating a point of view, synthesizing information and reporting on something, applying for a job, making a request, writing a letter and so on, that is why we use them so that they become deeply ingrained in their language habits. We should teach our students that every piece of writing needs to be planned before starting to write it on a piece of paper. Students tend to write in the way they were taught in their first language, using different registers depending on the topics they are given. It is therefore our responsibility to explain to them how the process of writing works in English. Like many other skills, one of the best ways to improve our writing is to practice it. Thus, the art of conciseness, completeness, and clarity of the message becomes an important part in our writing skills. Writing well requires research, planning, concept development, originality, and editing. All texts can be analyzed in terms of their organization and all genres have relatively strict formulae governing their construction. So, if we want our writing to be truly accessible, it also needs to be both cohesive (both lexical and grammatical cohesion) and coherent (the way in which a student sequences information). Students must acquire a range of strategies that aid in their comprehension and approach of writing assignments in order to address them successfully.

#### **Bibliographic references :**

BAMBANG, Ag. Setiyadi (2020), *Teaching English as a foreign language*, Yogyakarta: Graha Ilmu.

BROWN, Douglas, H. (1994), *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*, London: Prentice-Hall International.

FOLSE, S. Keith, PUGH, Tison (2020), *Great Writing: from great essays to research (5)*, Boston : National Geographic Learning.

FOLSE, S. Keith, VESTRI, Elena, MUCHMORE-VOKOUN, April (2020), *Great Writing: great sentences for great paragraphs (1)*. Boston: National Geographic Learning.

GINCU, Irina (2021), *English Didactics: a course in the English language teaching*, Chişinău : USM.

GUO, Yan, «A process genre model for teaching writing». In : *English Teaching Forum*, Volume 43, Number 3, 2005, disponible sur : <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2005-volume-43-number-3>.

GURREY, Percival (1961), *Teaching English as a Foreign Language*. London: Longmans, Green and Co Ltd.

HARMER, Jeremy (2004), *How to teach writing*, England: Pearson Education Limited.

HARMER, Jeremy (2015), *The practice of English language teaching*, England: Pearson Education Limited.

MALCOLM, Mann, TAYLOR-KNOWLES, Steve (2011), *Skills for First Certificate: Writing*, Oxford : Macmillan Education.

PENNY, Ur (2016), *Penny Ur's 100 Teaching Tips*, Cambridge : Cambridge University Press.

SCRIVENER, Jim (2005), *Learning Teaching: a guidebook for English language teachers*. Second Edition, Oxford : Macmillan.

TURBILL, Jan, BARTON, Georgina et.al. (2015), *Teaching Writing in Today's Classrooms: Looking Back to Look Forward*. Australian Literary Educators' Association Ltd., disponible en: <https://www.actate.org/documents/item/1253>

TURULA, Anna (2010), *Teaching English as a Foreign Language: From Theory to Practice ...and All The Way Back*. Częstochowa : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.  
[www.eapfoundation.com/writing/process/brainstorm/](http://www.eapfoundation.com/writing/process/brainstorm/)

# COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TECHNIQUES OF PERSUASION IN ADVERTISING ECOLOGICAL DISCOURSE

CZU: 81`42:[574:659.1]

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10650074>

**Diana Motreniuc**

Universitatea de Stat din Moldova

**ORCID 0000-0001-7038-3471**

*This article explores the role of persuasive strategies in advertising within the context of advertising ecological discourse. Advertising has been a powerful tool in shaping consumer behaviors and attitudes towards ecological products and sustainable practices. This article delves into the linguistic techniques and pragmatic strategies employed by advertisers to persuade consumers to embrace eco-friendly products and practices. By analyzing ecological advertisements through the lens of linguistics and semio-pragmatics, we aim to uncover the linguistic mechanisms that drive persuasive messages in the context of environmental consciousness. A detailed description of this type of discourse is provided based on specific criteria, along with the results of an analysis of how speech impact is realized advertising slogans.*

**Key-words :** *advertising, ecological, discourse, persuasion, implicature.*

Persuasion as a concept has been studied and discussed by scholars across various disciplines, including linguistics, semiotics, and pragmatics. Persuasion is the impact on the consciousness of an individual by appealing to their own critical judgment, selecting, logically ordering facts and conclusions according to a unified functional goal of the statement, as well as logical proof, sometimes alongside the emotional influence. When considering persuasion, there are two parties involved, with one intentionally influencing the other. The aim is to guarantee that the recipient consciously embraces the system of assessments and opinions aligned with another perspective. Persuasion involves intention, action, and sometimes the impact of altering an audience's thinking, making it a speech act that goes beyond describing cognition to actively changing it. The exploration of persuasion within these frameworks sheds light on how language, signs, and pragmatic strategies are employed to influence and appeal to the audience.

The growing importance of ecological discourse in recent years reflects the escalating environmental concerns and the imperative to address ecological issues. Within this field, advertising assumes a pivotal role, wielding influence over consumer choices and behaviors, steering them towards environmentally friendly products and practices. Persuasion, in the context of environmental advertising, manifests as the audience's deep confidence in the truth of the presented concepts, ideas, and the urgency of taking environmentally friendly actions. The attitudes formed through persuasive environmental messages can influence individuals' behaviors in various situations, demonstrating the effectiveness of the communicative act, which aligns with the goals of the discourse.

Ecological advertisements serve as a form of discourse by interpreting and evaluating environmental phenomena, aiming to influence public perception, behaviors, and attitudes towards ecological issues and contributing to the formation of a specific ideological background. In this sense, the discourse assumes an influencing function, an informational function, and a partially constructive function of social actions, aligning with the strategies of discourse. The advertisements appeal to the critical judgment of individuals by presenting logical orders



of facts and conclusions about environmental challenges, often accompanied by emotional appeals. The conscious acceptance by the audience of the message and its alignment with an environmentally conscious point of view is a desired outcome.

This intersection of advertising and persuasion becomes a focal point for linguistic analysis, unveiling various strategies employed in ecological advertising for both logical and emotional impact. As Ch. Larson states “persuasion uses either logical or emotional means or a combination of both of them instead of force to accomplish desired ends.” (2010 : 2)

Logical impact refers to the use of reasoned and rational arguments to convey information and persuade the audience. It involves presenting facts, evidence, and logical reasoning to support the eco-friendly product or behavior promoted in the advertisement. The goal is to engage the audience’s intellect and convince them of the environmental benefits or positive aspects associated with the promoted product or action. Positioned within the logical direction of rhetoric, where speech is considered an art influencing behavior, feelings, intentions, and views, persuasion in advertising serves as a communicative task, regulating the organization of sign units, their interaction, and the content of their propositions.

The effectiveness of persuasion can be significantly influenced by appealing to the emotions of the audience. On the emotional front, advertisers deploy emotive language to elicit responses. Words like *green*, *clean*, *pure*, and *natural* with positive connotations establish an emotional connection with eco-friendly products. Metaphors and analogies serve as powerful linguistic tools, drawing parallels between eco-friendly products and desirable qualities, invoking visual imagery and emotional responses.

However, persuasion impacts both the rational aspect and also the emotions of individuals, and only under these conditions does it prove to be effective. It is important to note that when influencing the rational, one can evoke the emotional, as these two aspects are interconnected. This mutual influence is also evident in the reverse impact of already formed convictions on the emotional activities of the psyche.

Arguments containing such appeals create a favorable atmosphere for persuasion, reducing potential resistance from the psyche arising from various reasons. Irony and sarcasm, appeals to feelings of pity and compassion, modesty, and the individual’s desire to align with the majority can all serve the same purpose in persuasion.

A particular case involves persuasive communication with arguments appealing to the emotion of fear. It has been observed that this has a less productive impact because the conclusion that alleviates the aroused fear simultaneously demonstrates the groundlessness of the experienced fear. The use of strong stimuli that induce fear, not mitigated by conclusions, further diminishes the overall effectiveness of communication. Such appeals either leave the created mental tension, which contributes little to the audience’s agreement with the communicator, or prompt the audience to ignore or exaggerate the described danger.

Following Larson’s statement that “communication tactics flow from communication strategies, which in turn flow from overall communication goals”, (*Ibidem* : 28) we will state the goals for the advertising ecological discourse being: *research-oriented* (current social issues and problems related to ecology and environmental pollution), *informative*, (influencing public opinion by disseminating information in defense of nature as the natural habitat), *regulating* (reminding the norms of interaction with the environment (laws, regulations, etc.)), *encouraging* or *call for action* (persuading recipients of the need to change their behavior and increase their environmental awareness with the aim of mobilizing them to protect the environment).

It is well-known that the choice of discourse strategy depends on the intentions of the addressee. By analyzing various types of advertising environmental discourse texts on local websites, we have come to the conclusion that two general communicative strategies can be attributed to the advertising environmental discourse: *the strategy of discrediting actions* harmful to nature and the environment and the *strategy of popularizing actions* aimed at environmentally friendly practices. Communicative strategies, in their turn, consist of communicative tactics.

The *strategy of discrediting actions*' tactics are : critical assessment of the current state of the environment today; confirming specific facts or identifying specific culprits of environmental pollution; appeal to the opinion of scientists or scientific facts; criticizing the irresponsible attitude towards the nature; contrast or comparison; forecasting potential risks or danger to human life.

The *strategy of popularizing actions*' tactics are : rational argumentation in favor of environmental protection; appeal to values (clean air as a necessary foundation for human life); proof by contradiction (measures to maintain clean air have a positive impact on the climate and people's health). Also, positive framing is a prevalent technique, portraying eco-friendly choices as positive and empowering. Phrases like "be part of the solution, not the problem" and "choose a better future" exemplify this approach. Social proof, rooted in the psychological principle that people tend to follow others' actions, finds expression in linguistic elements such as testimonials, endorsements, and statistics, showcasing the widespread adoption of eco-friendly products or behaviors.

Therefore, pragmatic strategies in persuasion involve manipulating language to achieve specific effects on the audience. The senders often convey meaning indirectly through implicature, where the audience is expected to infer certain information that is not explicitly stated, through presupposition, assuming the truth of certain background information, through metaphors to create vivid images that appeal to emotions and values, through various rhetorical devices (such as repetition, parallelism, and alliteration) to enhance the persuasive impact of messages.

Grice's concept of implicature (1975), as a technical term in the pragmatics subfield of linguistics, aligns well with the advertising discourse, referring to what is suggested in an utterance, even though neither expressed nor strictly implied by the utterance. In ecological advertising, the use of certain symbols, images, or language may suggest a commitment to environmental sustainability without explicitly stating it. For instance, an image of a clean, untouched natural environment may imply a product's eco-friendly nature, contributing to the overall implicature. Analyzing these implicatures provides insights into the implicit meanings behind statements, sentences, or utterances in the context of ecological advertising.

Implicatures are integral to the nuanced and persuasive communication in advertising ecological discourse. The examination of discursive implicatures unveils two prominent categories: *conventional* and *unconventional*, contributing significantly to the persuasive nature of advertising discourse and influencing how audiences perceive and interpret the communicated messages.

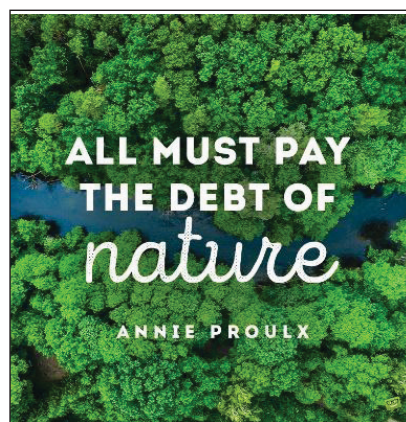
The *conventional implicatures* in ecological advertising emerge logically from the ordinary meaning or logical structure of sentences. These are often indicated by certain conventional meanings of words within the text. For instance, in an advertisement promoting an eco-friendly product, the use of terms like *sustainable*, *organic*, or *green* may carry conventional implicatures, suggesting positive attributes associated with environmental consciousness. The ordinary meanings of these words contribute to the overall persuasive impact.

On the other hand, *unconventional implicatures* in ecological advertising draw meanings based on the beliefs, knowledge, and situational context of the audience. For example, an advertisement featuring a family happily using an eco-friendly product may imply unconventional meanings related to a wholesome and responsible lifestyle. The audience's background knowledge and beliefs about family values contribute to the unconventional implicature, enhancing the persuasive appeal.

By dissecting linguistic features in advertising text, we aim to showcase how persuasive techniques are employed to promote eco-conscious choices and products. The context of ecological discourse is instrumental in shaping linguistic strategies for persuasion. Environmental consciousness and awareness are key drivers of linguistic choices, as advertisers align their messages with eco-friendly values and global environmental concerns.

Language in environmental advertisements serves as a powerful tool to manipulate perceptions and persuade audiences by highlighting the importance of nature. For example:

a. "All must pay the debt of nature" - "debt of nature" - the phrase employs a metaphor, that symbolizes the consequences of environmental negligence, creating a visual image of a debt owed to nature. This construction uses semiotic elements to convey a deeper meaning beyond the literal interpretation. The use of the phrase "pay the debt" employs a financial metaphor, framing environmental responsibility as an obligation by positioning nature as a creditor, creating a sense of moral responsibility and emphasizing the consequences of neglecting environmental stewardship, as an appeal to responsibility. The colors and visual elements enhance the semiotic impact.



The images of nature reinforce the connection between the message and the natural world. The phrase implies a sense of obligation and inevitability. The use of "must" suggests a moral or societal duty, invoking a pragmatic implicature that compliance with this duty is non-negotiable. The utterance can be seen as a directive speech act, urging individuals to acknowledge and fulfill their perceived responsibility toward nature. It serves as a call to action, aligning with the pragmatic function of influencing behavior. The choice of words like "debt" carries emotional weight, appealing to individuals on a personal and moral level. The persuasive function lies in framing the relationship between humans and nature as a financial transaction, creating a moral obligation to repay this "debt." At the same time, the pragmatic strategy involves triggering emotional responses to foster a connection between the audience and the message. This approach aims to evoke a sense of responsibility and guilt, influencing individuals to adopt environmentally conscious behaviors. The quote combines semiotic elements such as metaphorical language and, potentially, visual cues with pragmatic strategies like implicature and emotional appeal. The overall goal is to persuade individuals to recognize their responsibility toward nature and take concrete actions to address environmental concerns.



In conclusion, the phrase "All must pay the debt of nature" employs a combination of semiotic and pragmatic dimensions to convey a persuasive message aiming to influence individuals to embrace a sense of duty and act in harmony with nature.

b. “Only humans produce the waste that nature cannot digest” – The slogan relies on a clear binary opposition between humans and nature, framing humans as the exclusive source of waste that nature struggles to manage. The visual representation of a polluted environment, including garbage and distressed animals, reinforces this symbolic contrast. The exclusive use of “humans” emphasizes anthropocentrism, highlighting human responsibility for waste. “Produce the waste” symbolizes human responsibility for environmental degradation, creating a visual image of waste generation, implying a sense of guilt and accountability, urging individuals to recognize their role in environmental degradation and issues.

The visual representation of a polluted environment with a dog sitting on the garbage and birds flying over creates a powerful image that reinforces the message. The dog’s gaze toward the viewer may serve to establish a connection and elicit an emotional response. The statement implies a negative consequence of human waste production, suggesting that nature is unable to cope with the waste generated by humans. This implicature invokes a sense of responsibility and urgency.

The utterance functions as both an assertive and directive speech act. It asserts a specific claim about the exclusive responsibility of humans for waste that nature cannot digest and directs the audience’s attention to the environmental issue at hand. The persuasive function lies in highlighting human responsibility for environmental degradation. By emphasizing the unique and problematic nature of human-produced waste, the message aims to prompt a change in behavior and attitudes towards waste management. The visual elements, including the distressed animals and the polluted environment, contribute to the emotional appeal. The use of a dog, a common companion animal, may evoke empathy and concern, enhancing the emotional impact of the message. The quote and visual representation employ a combination of semiotic elements such as binary opposition and visual cues with pragmatic strategies like implicature and emotional appeal. The overall goal is to persuade individuals to recognize the environmental consequences of human waste production and to motivate them to take action in waste reduction and proper disposal.

Therefore, “Only humans produce the waste that nature cannot digest” uses a persuasive blend of semiotic and pragmatic dimensions to convey a message about human responsibility for environmental degradation. The accompanying visual representation enhances the persuasive impact by creating a poignant and emotionally charged depiction of the environmental consequences of human actions.

The above examples employ linguistic techniques, semiotic symbols, and pragmatic strategies to persuade and convey messages related to environmental responsibility. These dimensions work together to influence perceptions and encourage specific actions for environmental conservation. The environmental advertising phrases employ linguistic techniques such as metaphor, inclusive language, contrast, and imperative statements to manipulate perceptions and persuade audiences to recognize the importance of nature in their actions and choices. The language used aims to evoke emotional responses, foster a sense of shared responsibility, and drive immediate, tangible actions for environmental conservation.

This scientific linguistic analysis sheds light on the persuasive techniques used in advertising ecological discourse. By examining the linguistic tools employed by advertisers, we can better understand how language shapes consumer choices and behaviors towards environmentally friendly products and practices. As ecological concerns continue to grow, linguistic research in this field becomes increasingly relevant, highlighting the crucial role

of advertising in promoting ecological consciousness. This research encourages further exploration into the ethics and efficacy of persuasive strategies in ecological advertising.

Certain factors unrelated directly to the content or manner of presentation of the message significantly influence the results of persuasion. This includes, above all, the primacy effect of communicative influence. If the recipient receives some important message, there is a readiness in their consciousness to perceive subsequent, more detailed information confirming the initial impression. If later on, there are facts that contradict their initial impression, they are reluctant to abandon what they have already believed until these facts become overwhelming both in quantity and credibility.

The power of ecological advertising discourse lies in providing recipients with knowledge that makes individuals care about its content, thus potentially shaping the principles that determine their verbal and actual behavior.

In the context of ecological advertising discourse, persuasion becomes a central element in motivating individuals to adopt environmentally friendly behaviors. Scholars in linguistics, semiotics, and pragmatics continue to explore the evolving nature of persuasion in the digital age, considering the impact of online communication and visual elements in ecological advertising. They analyze how language and signs are strategically employed to evoke emotions, establish connections, and promote a sense of responsibility toward the environment. Semiotic elements such as symbols, colors, and visual metaphors are utilized to convey messages about nature, sustainability, and the consequences of environmental neglect. These symbols serve as persuasive tools that go beyond the linguistic realm, tapping into shared cultural meanings.

This research contributes to the understanding of persuasion in advertising ecological discourse by examining the pragmatic aspects through semiotic and cognitive-discourse lenses. By delving into the distinctive features of advertising and the nuances of discursive implicatures, the study sheds light on the intricate dynamics that shape persuasive communication in the realm of environmental advertising. Environmental advertising discourse aligns with the characteristics and strategies of popular science discourse outlined in the article. It serves as an institutional type of discourse aimed at presenting scientific knowledge about environmental issues to a broad audience, utilizing linguistic means for effective communication and persuasion to promote eco-friendly behaviors.

### **Bibliographic references :**

CHOMSKY, Noam (2000), *Propaganda and Indoctrination*, ZNet, Interviewer, December 10, retrieved from <https://chomsky.info/20001210/>.

GRICE, H. Paul (1975), «Logic and Conversation». In : *Speech Acts.*, Berkeley: University of California.

LARSON, Charles U. (2010), *Persuasion : reception and responsibility*, Belmont : Wadsworth Publishing Company.

VAN DIJK, Teun (1977), *Text and Context*, University of London : Longman.

# MONITORING INDIVIDUAL PROGRESS IN EDUCATION: STRATEGIES AND TOOLS

CZU: 37.042

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10650090>

**Daniela Pascaru**

Moldova State University

**ORCHID 0000-0003-1337-8531**

*The article aims at presenting monitoring individual progress in education as an essential practice to assess and improve student's performance in a personalized and effective way. This process involves the collection and analysis of data about each student's progress and performance in a range of learning activities. Progress monitoring is essential to support personalized learning, identify weaknesses, and improve student academic performance. Personalized learning emphasizes adapting the learning process to each individual student's needs, pace and learning style. This fact is based on the idea that every student is unique and that an individual approach to teaching and assessment can maximize understanding and retention of information. Monitoring can have a significant impact on the quality of education with the right tools and strategies.*

*Key words : monitoring, individual work, differentiation, strategies, personalized learning.*

In the world of education, progress monitoring is a method to assess student growth and improvement in areas where students have difficulties. Focusing on incremental progress can help students find success in small achievements and encourage them to keep working toward larger goals. The teachers can better understand the strengths and weaknesses of their students, adjust their teaching strategies, and help them reach their full potential. The key is to use high-quality assessments and tools that accurately measure students' knowledge and skills. By doing so, we can provide targeted support and interventions that will close learning gaps definitively. It also provides teachers with data that allow them to prepare lessons with the needed changes so that students who need additional support can access and progress in the curriculum being taught. By regularly collecting and analysing data, teachers can make sound decisions and instructional adjustments based on each student's performance.

The analysis of specialized literature shows that progress monitoring significantly differs from traditional classroom assessments by many reasons. First, it provides objective, reliable, and valid data on student performance, in terms of the mastery of a curriculum. Subjective judgement is unavoidable for teachers when they prepare classroom assessments for their students. On the contrary, student progress monitoring measures and procedures are standardized which guarantees relative objectivity, as well as reliability and validity of assessment results. (Foegen and Morrison, 2010)

According to Safer and Fleischman, progress monitoring helps teachers use student performance data to evaluate the effectiveness of their teaching and to make informed decisions regarding teaching and learning, suggesting that progress monitoring has become "critically important" in maximizing academic outcomes for all students. (2008 : 141)

Fuchs concluded that when teachers use systematic progress monitoring to track their students' progress, they are able to identify students in need of additional or different forms of instruction, they design stronger instructional programs, and their students achieve better results. (2002 : 1)

The teachers define clear, measurable goals for each student in the process of progress monitoring. These goals are based on the student's current performance levels and the expectations for their grade level. They serve as the benchmark against which the student's progress will be measured. With regular and systematic monitoring of student progress, teachers can adjust their instructional techniques and strategies to better meet the learning needs of their students. As a result, student achievement and growth are improved as instruction becomes more individualized and differentiated based on the data. The heart of progress monitoring is data collection. Teachers use a variety of methods to collect data on student performance, including tests, quizzes, and observational data. (Wayman and Johnston, 2007)

This collected data provides quantifiable evidence of a student's rate of improvement or lack thereof. Once the goals have been set, teachers begin the process of regularly monitoring the student's progress. This typically involves collecting data on a weekly or bi-weekly basis. The frequency of monitoring may be adjusted based on the student's individual needs, the nature of the instruction, and the goals set.

By using progress monitoring data, educators can make informed decisions about each student's educational plan. It aids in identifying which students are on track and which may need additional support or a change in instructional techniques. Moreover, it helps to determine if the instruction or intervention being used is effective, thus ensuring that resources are used efficiently. In the realm of education, progress monitoring serves as a crucial tool for understanding and evaluating student progress. It provides teachers with a clear and objective understanding of a student's academic growth over time. When progress monitoring is used effectively, it can significantly increase student achievement and growth. The data collected provides information, allowing teachers to differentiate instruction based on individual students' needs, thus ensuring all students make sufficient progress.

Differentiating the teaching material means providing students with multiple options and opportunities to show what they know and can do. The teachers can differentiate the content, process, or product, depending on the learning objectives and the students' readiness, interests, and preferences. For example, the teachers can vary the difficulty or complexity of the questions, the format or mode of the assessment, or the choice or scope of the topics. Differentiating the teaching material helps teachers adjust the diverse needs and strengths of their students, increase their motivation and engagement, and capture a more comprehensive and authentic picture of their learning.

Fostering the students' optimal development primarily takes place by implementing the principle of individualization, which requires schools and teachers to plan and implement the educational process in a way that gives each individual student the opportunity to acquire knowledge and develop their abilities and personality traits. Individualization is a didactic principle requiring that schools and teachers adapt classroom teaching and learning to the individual educational and learning characteristics, needs, aspirations, and inclinations of each student, allowing them to learn as independently as possible. (Strmčnik, 1987 : 6) Individualization serves as one of the factors influencing the choice of organizational and instructional approaches.

The teachers look at the expected rate of improvement, the student's response to instruction, and the proximity of the student's current performance level to the set goals. Data analysis helps teachers understand whether the student makes sufficient progress or if changes in instruction are needed. If the data shows that a student does not make sufficient progress toward their goals, the teacher can use this information to adjust the instruction.

This could involve modifying the instructional techniques, increasing the intensity of the instruction, or providing additional support. Progress monitoring is not a one-time event but a continuous cycle. The process repeats, with the teacher continually collecting data, analysing it, and adjusting instruction as needed to support the student's progress. (Hallinger and Heck, 1998 : 157-191)

It was proved that when teachers use student progress monitoring, students learn more, teacher decision making improves, and students become more aware of their own performance. But many teachers will find this strategy worth the effort because it provides a powerful tool that can help them adjust instruction to ensure that all students reach high standards. (Deno, 2003 : 184–192)

Experienced teachers vary teaching strategies in response to student performance cues. Some of these strategies are the following:

- asking them to interpret or summarize material presented to them in the lesson;
- thinking about the questions that students are asking and noting what parts of the lesson do not seem to be understood;
- asking questions from various levels of Bloom's taxonomy of learning objectives;
- asking students to act things out or draw them;
- walking around the class and checking worksheets, calling attention to errors and noting good work being done;
- encouraging students to listen to each other by summarizing comments of others and calling on children who do not seem to be listening. (Fleischman, 2005 : 81–83)

In order to properly track the students' growth, a baseline to compare students' future progress should be established. This fact will help better adjust the curriculum to the students' needs. Students should know what work they are accountable for, how to get help when they need it, and what to do when they finish. Performance should be monitored for completion and accuracy, and students should receive timely and specific feedback. When the whole class or group has the same assignment, the review of the assignment can be part of the next day's lesson. Other assignments will require more individualized feedback. The teachers should provide not only feedback but reteaching and follow-up assignments designed to insure that the material is mastered where performance is poor.

Hallinger and Murphy include the principal behaviours in the subscale Monitor Student Progress in creating their principal instructional management rating scale:

- meet individually with teachers to discuss student progress;
- discuss academic performance results with the faculty to identify curricular strengths and weakness;
- use of tests and other performance measures to assess progress towards school goals;
- inform teachers of the school's performance results in written form;
- inform students of the school's academic progress. (1985 : 157-191)

Teachers' competence in assessing students' skill levels and monitoring their learning progress is essential for effective instruction to take place. Imagine, an archer who shoots an arrow at a target but never finds out how close to the bull's-eye the arrows fall. The archer wouldn't be very accurate to begin with, and would certainly never improve in accuracy. Similarly, effective teaching requires that teachers be constantly aware of the effects of their instruction. (Slavin, 1986)

Assessment is a key element of the monitoring process. A well-designed classroom testing bear a positive relationship to later student achievement. Beneficial effects are noted



when tests are administered regularly and students receive a prompt feedback so that they can understand their correct errors before these become ingrained. Students who are tested frequently and given feedback have positive attitudes toward tests. They generally regard tests as facilitating learning and studying, and as providing effective feedback--an outcome which has surprised some researchers, who had anticipated finding more negative student attitudes toward testing. Given the strong connection between monitoring of students' learning progress and academic performance, it would be ideal if teachers received thorough training in monitoring and were highly skilled in classroom monitoring practices. The research on classroom-level monitoring and assessment reveals that:

- while standardized achievement test results are the main focus of assessment/evaluation efforts, nearly all important decisions about student placement, instructional pacing are made on the basis of teachers' ongoing classroom monitoring;
- many teachers do not assign and record completion assignments, monitor seatwork and check on students' progress, or conduct the kind of questioning that helps to monitor learning;
- teachers do not receive adequate pre-service training in conducting formal or informal assessments;
- many teachers are aware that their monitoring skills are inadequate and desire training to expand their capabilities;
- many others are unaware of the importance of close monitoring of student progress and of their own need for skill development in this area.

Progress monitoring is a set of evaluation procedures used to determine the extent to which students benefit from school instruction, as well as to monitor the effectiveness of the curriculum. The educational approach starts from the premise that students benefit from a quality education. This generally assumes that students learn and master the skills and content taught in the classroom. For students who fail to learn in the classroom, alternative interventions can be provided, the results of which can also be monitored.

Monitoring is a valuable tool for measuring the effectiveness of the school training process periodically and identifying the current educational issues to be addressed. It also aims at adjusting the instructional strategies to meet the student's individual learning needs and directing the act of learning towards capacity and competences, abilities and attitudes in the context of activities/tasks as close as possible to real life.

### **Bibliographic references :**

ANDREWS, Richard, SODER, Roger (1987), *Principal leadership and student achievement*, Educational Leadership, 44(6), p. 9-11.

DENO, Stanley, «Developments in curriculum-based measurement». In : *Journal of Special Education*, 2003, p. 184–192.

FOEGEN, Anne, MORRISON, Candee, «Putting algebra progress monitoring into practice: Insights from the field». In : *Intervention in School and Clinic*, 2010, 46(2), p. 95-103.

FUCHS, Lynn (2002). *What is scientifically-based research on progress monitoring?* (Technical report), Nashville, TN: Vanderbilt University.

GOOD, Roland et alii, «Contemporary perspectives on curriculum-based measurement validity». In: *Semantic Scholar*, New York: Guilford Press, 1988, p. 61–88.

HALLINGER, Philip, HECK, Ronald, «Exploring the principal's contribution to school

ectiveness: 1980-1995». In: *School Effectiveness and School Improvement*, 1998, 9(2), p. 157-191.

LAMANAUSKAS, Vincentas, «Integrated science teaching by applying didactic differentiation: Some actual circumstances». In: *Problems of Education in the 21st Century*, 2009, 13, p. 5–12 - <http://oaji.net/articles/2014/457-1393665879.pdf>.

FLEISCHMAN, Steve, «Research matters/How student progress monitoring improves instruction». In: *Educational Leadership*, 2005, 62(5), p. 81–83.

SLAVIN, Robert (1986), *Theory into Practice*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

STRMČNIK, France (1987), *Modern school in the light of learning differentiation and individualization*, Izobraževalna skupnost Slovenije : Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.

WAYMAN, Jeffrey, CHO, Vincent, JOHNSTON, Matthew (2007), *The data-informed district: A district wide evaluation of data use in Natrona County School District*, Austin, TX : University of Texas.

# THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATION COMPETENCE IN ENGLISH TO STUDENTS FROM THE FACULTY OF BIOLOGY AND GEOSCIENCES

CZU: 811.111`243`276.6:[57 + 55]

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10650124>

**Angela Tulei**

Moldova State University

ORCID 0000-0003-2648-8027

*The present article is dedicated to the need of teaching ESP, English being considered the Lingua Franca of our age, which means that it is the dominant language of this era. Being able to communicate scientifically is an important skill for students graduating with a science degree. Skills used in future careers for science majors include oral and written communication, as well as science literacy and being able to create figures to display information. In the article below, we present an active curriculum that can be easily incorporated into any content-focused undergraduate Biology course in English. The curriculum is designed around scientific literature that engages students in a multitude of active learning activities to develop different types of scientific communication skills.*

**Keywords:** Competence, communication skills, scientific communication, professional communication competence.

ESP has become quite well known because English has acquired the status of an international Lingua Franca in almost any field of study. The term “specific” in ESP refers to the specific purpose for learning English. The present study is an attempt to find out the factors that make the ESP students’ use of English language for academic/professional purposes. ESP has become increasingly important as there has been an increase in vocational training and learning throughout the world; with the spread of globalization has come the increasing use of English as the language of international communication; more and more people are using English in a growing number of occupational contexts.

Characteristics of ESP :

- ESP is designed to meet the specific needs of the learners;
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the field it serves;
- It is centered not only on the language (grammar, lexis, register), but also the skills, discourses and genres appropriate to those activities.

The ESP focal point is that English is not taught as a subject separated from the students’ real world (or wishes); instead, it is integrated into a subject matter area important to the learners. ESP students are usually adults who already have some acquaintance with English and are learning the language in order to communicate a set of professional skills and to perform particular job-related functions. It concentrates more on language in context than on teaching grammar and language structures and covers subjects varying from accounting or computer science to tourism, business management and sciences.

ESP combines subject matter and English language teaching. Such a combination is highly motivating because students are able to apply what they learn in their English classes to their main field of study. Being able to use the vocabulary and structures that they learn in a meaningful context reinforces what is taught and increases their motivation. The students’ abilities in their

subject-matter fields, in turn, improve their ability to acquire English. Subject-matter knowledge gives them the context they need to understand the English of the classroom.

In the ESP class, students are shown how the subject-matter content is expressed in English. ESP assesses needs and integrates motivation, subject matter and content for the teaching of relevant skills.

The analysis of specialized literature shows that over the years the notion of *competence* has been approached from different perspectives. For the first time the concept of *competence* was used by Plato. Initially, the given term appeared in the psychology of professionalism, then it spread to practical researches of social psychology, and further on turned to cognitive researches, namely the pedagogical study.

According to G. Boterf, *competence* designates a set of resources (knowledge, abilities, attitudes), in order to solve a complex situation belonging to the situational-problematic field. (1999 : 38) Analyzing the views of researchers such as J. Henry, J. Cormier, we deduced the following basic characteristics of the competence: it is complex, relative, potential; it is exercised in a certain situation; it is complete and inextricable; it is transferable; it is conscious, etc.

Similar views belong to authors like Aristotel, G. Boterf, N. Chomsky, J. Raven, L. D'Hainaut, B. Rey, X. Roegiers, M. Minder, who described the term and notion of *competence* as a set of ideas where the *competence* is an ability based on knowledge, skills and attitudes acquired through learning. (Minder, 2003)

R. Gherghinescu, C. Cuciș, Vlad Pâslaru, consider that *competence* represents knowledge, skills and attitudes. (Pamfil, 2003 : 58)

The *communication competence* is seen as a component of the language competence.

The concept of *communication competence* was used for the first time by D. Hymes (1972, *Apud* : Gîncu, 2014 : 19-24), which he attributes to the level of learning a language; this allows transmitting statements and understanding messages in specific contextual situations.

T. Slama-Cazacu defines *the communicative competence* as “an ability to present one’s own intentions, needs, interests in the communication process, as well as to perceive the interlocutor, in order to initiate a dialogue in the educational process. In education, the ability of communication determines the understanding between the teacher and the student in order to achieve the goals and carry out the learning activity.” (1999 : 32)

A fundamental distinction in the definition of *competence* is made by Vl. Pâslaru, who scores as one of its main characteristics the fact that it represents an acquisition of the student personality, also demonstrated by the verbs *to know how to do*, *to be able to*, *to be capable of doing*, ..., etc. (2014 : 216)

By *professional competence* is meant the proven ability to select, combine and appropriately use knowledge, skills and other acquisitions (values and attitudes), in order to successfully solve a certain category of work or learning situations, circumscribed by the given profession, under conditions of effectiveness and efficiency. *Professional competences* represent an integrated and dynamic body of knowledge (knowledge, understanding and use of specific language, explanation and interpretation) and skills (application, transfer and problem solving, critical reflection, creativity and innovation). (Lupu, Cabac, Gîncu, 2013 : 12)

*The professional communication competence* involves the competence to communicate in a specific language and includes knowledge in the field in addition to the components of the communication competence. *The professional communication competence* entails knowledge, skills and abilities with reference to the specialized language.

The following *characteristics* of the *professional communication competence* can be identified:

- to communicate in specialized language;
- to put the knowledge into practice through a professional treatment of the field;
- to present special qualities and characteristics based on a learned subject;
- to reproduce and explain by appropriate means the content of communication, sources, notes, indications etc.;
- to develop learning skills for the future.

In our opinion, being a competent professional means:

- to master basic knowledge in the specialized language;
- to possess specialized knowledge in the specialized language;
- to put the specialized knowledge accumulated during the studies into practice;
- to use the skills characteristic to the profession, acquired during internships;
- to communicate, inform, make decisions in problem situations;
- to propose and offer solutions to problem situations, etc.

The ultimate objective of learning a foreign language is the user's professional communication competence, possessing the structure and grammar of the mother tongue, intercultural awareness, practical skills and abilities, heuristic skills, possession of other skills: lexical, grammatical, semantic, discursive, functional, etc.

Below, we will identify some of the responsibilities of both teachers and students.

*The responsibility of the teachers:* As ESP teachers, we must play many roles. We may be asked to organize courses, set learning objectives, establish a positive learning environment in the classroom, evaluate students' progress, etc. One of our main tasks will be selecting, designing and organizing course materials, supporting the students in their efforts, and providing them with feedback on their progress. The teacher should create an atmosphere in the language classroom which supports the students. Learners must be self-confident in order to communicate and we have the responsibility to help build the learner's confidence. The teacher is a resource that helps students identify their language learning problems and find solutions to them, find out the skills they need to focus on.

*The responsibility of the students:* The learners come to the ESP class with a specific interest for learning. People learn languages when they have opportunities to understand and work with language in a context that they comprehend and find interesting. In this respect, ESP is a powerful means for such opportunities. Students will acquire English as they work with materials which they find interesting and relevant and which they can use in their professional work or studies. Learners in the ESP classes are generally aware of the purposes for which they will need to use English. They are constantly expanding vocabulary, becoming more fluent in their fields. Traditionally ESP courses are designed for intermediate or advanced adult learners. Some teachers are afraid of making the transition from teaching general English to teaching ESP. There is also a danger that the novice ESP teachers will only use materials that they feel comfortable with and will not stretch their learners.

An ESP program is built on an assessment of purposes and needs and the functions for which English is required. We have been teaching English to students from the Faculty of Biology and Geosciences for many years and we decided to put all the information we've been using during all these years together into one document and to update it every year. The book *Biology for Students from the Faculty of Biology and Geoscience* represents a compilation of texts and assignments on various biology topics and is meant for the first-year students of

intermediate proficiency level. It is organized into generic chapters on areas such as *Biology, Botany and Zoology, Anatomy and Physiology, The Nervous System, Medicine and Health, Nutrition, Evolution and Genetics, Ecology and Environment* which have been divided into subchapters to facilitate students' comprehension. The structure of the eight chapters included is similar and the assignments are grouped according to the 3 levels: knowledge, application and integration. Each chapter is provided with italicized key terms and a transcription in the notes to the text section is given. In order to avoid any translation misinterpretation of the key terms, we decided to include Romanian and Russian translation at the end of the text, as well as translation exercises in two languages, the Romanian and the Russian ones and a set of grammar and vocabulary exercises. Each chapter starts with speaking activities and ends up with a couple of writing tasks. Students have to comment on proverbs, quotes, situations, write dialogues, essays, make presentations on proposed topics, create term glossaries, reports, etc. (Silnic, Tulei, 2010: 12)

A sample topic is *The Cell*. Students study a scientific text on the structure of the cell, learn key terms such as *cell, membrane, nucleus, cytoplasm, protoplasm, deoxyribonucleic acid, mitochondrion, organelle, appendage, genome, mitochondrion, etc.* The transcription and the translation of the terms both in Romanian and Russian are provided, students being asked to find the definition of the terms in English. Comprehension check starts with some questions on the text, a summary of the whole abstract being made. There is also a set of vocabulary exercises, such as *Match the words with the definitions* and *Find in the text words for the definitions*, the first letter of the term being provided. A good example which really works is the assignment with the idioms where students have to match them with the right definition, for example: *blood is thicker than water – family relationships are stronger and more important than other kinds of relationships, such as being friends*; and then fill in the gaps with these idioms. They also have to use the idioms in sentences of their own, and even in the writing activity they have to comment on, which in this very subchapter is on the following situation: *A spaceship carried some substance to the Earth from another planet. Examining it under the microscope you saw a cell. What conclusion can you draw from this fact?* Here students have to prove they know how to write correctly an essay, the right structure, and to prove they understood the text *The Cell*, giving arguments and details regarding the cell structure and commenting that *cell means life*. As a speaking activity, students are offered a list of quotes/statements by famous authors and are asked to speak on the topic in a certain amount of time, each student being involved and thus speaking being practiced. (*Ibidem* : 20)

One of the problems that face many ESP teachers is that students expect the teacher to be incredibly knowledgeable about everything, so it is a hard work for both the teacher and the students. In our work we sometimes ask for help our colleagues from the Faculty of Biology and Geosciences who are always eager to support and even teach us things which we are not sure about.

The analysis of specialized literature allowed us to state the following: skills reflect an ability to constitute a whole of knowledge, capacities and attitudes, willing to grant the individual the ability to achieve a goal, a role, to carry out a task, a business, an occupation as lasting components of the individual, in continuous development and evolution. Competence in the instructive-educational process becomes a component of the educated and belongs to a category with an elaborate educational capacity, has a triadic structure, is externalized in different levels of development, depending on age and orientation in a certain field.

Professional communication competence refers to both aspects of competence, as well as those of communication competence.

In conclusion it should be mentioned that ESP is an exciting movement in language education. It is opening up rich opportunities for English teachers and researchers in new professional domains. ESP is very important at least because it has become a rule that a well-educated and intelligent person has to speak English which is considered to be “the language of the future”.

### **Bibliographic references :**

BOTERF, Guy L. (1999), *L'ingénierie des compétences*, Paris : Editions d'organisation.

GÎNCU, Irina (2014), «Dimensiunea valorică a competenței profesionale». In : *Didactica Pro*, nr.1 (83).

LUPU Ilie, CABAC, Valeriu, GÎNCU, Silviu (2013), *Formarea și dezvoltarea competenței de programare orientată pe obiective la viitorii profesori de informatică: Situații de învățare. Standarde de performanță: Tehnologia programării orientată pe obiecte*. Univ. de Stat Tiraspol, Chișinău: UST.

MINDER, Michel (2003), *Didactica funcțională*, Chișinău : Cartier Educațional.

PAMFIL, Alina (2003), *Limba și literatura română în gimnaziu –Structuri didactice deschise*, Pitești : Editura Paralela 45.

PÂSLARU, Vlad et alii (2014), *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*, Chișinău : Continental Grup.

SILNIC Ina, TULEI Angela (2010), *Biology. Suport de curs la limba engleză pentru Facultatea de Biologie și Pedologie*, Chișinău : CEP USM.

SLAMA-CAZACU, Tatiana (1999), *Psiholingvistica – știință a comunicării*, București : All Educational.

# TRADUCÂND MINȚI : CONSTRUIND PODURI ÎNTRE PSIHOLOGIE ȘI TRADUCERE LINGVISTICĂ

CZU: 81`23

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10650146>

**Cristina Ioana Gavrițaș**

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România

**ORCID 0000-0001-7941-1547**

*The intersection of psychology and translation has gained significant attention in recent years, illuminating the complex interplay between language, cognition, and cultural nuances. This article delves into the multifaceted relationship between these two disciplines. Drawing on insights from cognitive psychology, psycholinguistics, and translation studies, this paper explores how psychological factors influence the translation process and the quality of translated texts. Furthermore, the article explores the practical implications of integrating psychological theories and methodologies into translation pedagogy and professional practice. It advocates for a holistic approach that considers both the linguistic and psychological aspects of translation, emphasizing the importance of interdisciplinary collaboration between psychologists and translators. By bridging the gap between psychology and translation, this article contributes to a deeper understanding of the intricate processes involved in cross-cultural communication, paving the way for more effective and empathetic translations in an increasingly interconnected world.*

**Cuvinte cheie :** psiholingvistică, traducere emfatică, psihologie cognitivă, traducere mentală.

**Keywords :** psycholinguistics, emphatic translation, cognitive psychology, mind translation.

Psiholingvistica este o ramură interdisciplinară care studiază relația dintre limbaj și procesele cognitive, analizând modul în care limbajul este procesat și înțeles în cadrul minții umane.

Psiholingvistica este domeniul științific care investighează conexiunile dintre procesele psihice responsabile de exercitarea facultăților gândirii, în special intelectul, sau inteligența, rațiunea și speculațiunea, și limbajele specifice prin care aceste procese sunt exprimate în conformitate cu domeniile de existență la care se referă.

Psiholingvistica aduce contribuții semnificative la înțelegerea complexității relației dintre limbaj și gândire, având implicații în diverse domenii, cum ar fi psihologia, lingvistica, neuroștiințele și educația. Această disciplină utilizează o varietate de metode de cercetare, inclusiv experimente comportamentale, analize lingvistice, modele computaționale și tehnologii de imagistică cerebrală pentru a dezvălui procesele subiacente ale limbajului și cogniției umane.

Cu ajutorul psiholingvisticii urmărim aspecte precum : procesarea limbajului, memoria verbală, achiziția limbajului, neuroștiința limbajului, bilingvism și multilingvism, lingvistică cognitivă.

În psihoterapie bilingvismul și multilingvismul reprezintă o problemă majoră în comunicarea dintre terapeut și client. Deoarece, pe lângă limbajul paraverbal și cel nonverbal, există forma principală de comunicare, și anume cea lingvistică, apar dificultăți în exprimarea emoțiilor între psiholog și client atunci când cei doi provin din medii, societăți și țări diferite, fiecare cu limba sa maternă, fiind nevoiți să apeleze la o alta limba străină, cunoscută și vorbită foarte bine de cei doi.



Se impune ca psihoterapeutul să dețină bune cunoștințe lingvistice dar și să realizeze o traducere empatică adecvată astfel încât să poată înțelege dar și să poată transmite la rândul sau ideile și informațiile interlocutorului său, clientul. Când vorbim de o traducere empatică ne referim la conceptul care se referă la procesul de interpretare și redare a textului original cu accent pe păstrarea nu numai a sensului lexical, ci și a intenției, tonului și a subtilităților emoționale ale limbajului sursă. În esență, traducerea empatică implică o abordare mai amplă și mai sensibilă față de conotațiile și semnificațiile ascunse ale unui text.

Prin urmare, terapeutul trebuie să înțeleagă profund contextul cultural, social și lingvistic din spatele textului sursă pentru a transmite în mod eficient aceste aspecte în textul exprimat de client ; să reușească să păstreze nuanțele și emoțiile manifestate de interlocutor, asigurându-se ca acestea sunt redade cu acuratețe în limbajul comun dintre cei doi. Vorbim aici și despre abilitățile psihoterapeutului de a utiliza lingvistica prin a reda subtilitățile și tonul adecvat limbajului sursă dar și o evitare a traducerii strict literare prin a păstra sensul și conotațiile din comunicare.

Când vorbim de terapie și limbaj ne referim la psihologia cognitivă și, mai precis, acea ramură a psihologiei care se concentrează asupra studiului proceselor mentale implicate în cunoaștere și înțelegere. Această disciplină se ocupă cu modul în care oamenii procesează informația, cum își formează percepțiile, cum învață și cum rezolvă problemele. Principalele domenii de interes includ memoria, atenția, gândirea, limbajul și rezolvarea problemelor.

Făcând o paralelă între psihologia cognitivă și traducerea empatică ne referim la două domenii interconectate care aduc contribuții semnificative în înțelegerea proceselor cognitive și în facilitarea unei comunicări sensibile și autentice între limbi și culturi.

Psihologia cognitivă, o ramură a psihologiei care studiază procesele mentale precum percepția, atenția, memoria și gândirea, furnizează o înțelegere profundă a modului în care oamenii procesează informația. Această înțelegere este esențială în procesul de traducere, deoarece influențează modul în care traducătorii interpretează și transpun sensul dintr-o limbă în alta.

Traducerea empatică, pe de altă parte, nu se rezumă doar la transferul literal al cuvintelor. Ea se bazează pe empatie și sensibilitate pentru a reda nu doar sensul lexical, ci și intențiile și emoțiile exprimate în textul sursă. Într-o abordare empatică, traducătorii își propun să simtă și să înțeleagă contextul și conotațiile din spatele cuvintelor.

Aceste două domenii colaborează pentru a crea o traducere care nu doar reflectă sensul cuvintelor, ci și înțelege subtilitățile culturale și emoționale implicate în comunicare. Psihologia cognitivă oferă fundalul științific, explicând cum funcționează procesele cognitive, în timp ce traducerea empatică aduce elementul uman, abordând mesajul original cu empatie și sensibilitate.

Într-un mediu globalizat, unde comunicarea transcende barierele lingvistice și culturale, această abordare integrată între psihologia cognitivă și traducerea empatică devine tot mai relevantă. Este o sinteză între știință și artă, menită să creeze punți autentice de înțelegere între vorbitorii diferitelor limbi și culturi.

Un alt termen pe care îl putem dezvolta este *empatia lingvistica*. Acesta se referă la capacitatea de a înțelege și comunica într-un mod sensibil față de perspectiva și sentimentele celorlalți. În contextul dialogului sau conversației, empatia lingvistică implică utilizarea limbajului și a strategiilor de comunicare adaptate stării emoționale și perspectivei celeilalte persoane. Acest lucru poate implica utilizarea unui limbaj care reflectă tonul emoțional sau

perspectiva celorlalte persoane, sau utilizarea unui limbaj care ajută la construirea unei relații de încredere și stabilirea unei conexiuni.

Empatia lingvistică este adesea strâns legată de capacitatea de a avea perspectiva, care reprezintă abilitatea de a lua în considerare și a înțelege gândurile, sentimentele și experiențele celorlalți. În contextul dialogului sau conversației, a avea perspectiva implică ascultarea activă și încercarea de a înțelege perspectiva celuilalt, în loc să reacționăm sau să ne opunem părerilor lui.

Empatia lingvistică reprezintă un aspect important al comunicării eficiente și poate contribui la crearea unei senzații de înțelegere și conexiune între oameni. Este deosebit de importantă în situațiile în care există potențial de conflict sau neînțelegere, deoarece poate ajuta la reducerea tensiunii și facilitarea interacțiunilor mai productive și pozitive.

Barierile lingvistice în terapia psihologică pot influența semnificativ calitatea comunicării și eficacitatea intervențiilor terapeutice. Studiile au evidențiat că limbajul poate servi ca o barieră importantă în procesul terapeutic, afectând relația terapeut-client și înțelegerea profundă a problemelor psihologice.

Claudia V. Angelelli, în lucrarea sa, „Developing Professional-Level Language Proficiency”, capitolul „Bridging the gap between language for general purposes and language for work: An intensive Superior-level language/skill course for teachers, translators, and interpreters” (2002), spunea că cei mai mulți traducători și interpreți profesioniști, la fel și profesorii din programele de traducere și interpretare, sunt de acord că anumite abilități sunt esențiale pentru a excela: competența lingvistică, care include precizia, capacitatea de a percepe și utiliza diverse registre de limbaj, o bază solidă de cunoștințe generale, competența culturală (însemnând atât sensibilitate culturală, cât și abilitatea de a fi un „pod cultural”), aptitudini analitice, precum ascultarea activă și înțelegerea relațiilor de cauzalitate, subordonarea ideilor și anticiparea a ceea ce urmează în discurs, viteză sau agilitate mentală pentru a auzi un mesaj și a-l reexprima instantaneu în cealaltă limbă, memorie (atât ca și complement la luarea de notițe, cât și pentru reamintirea terminologiei învățate în pregătire), abilitatea de a deduce sensul din cuvinte, inclusiv interpretarea implicată și capacitatea de a aborda texte culturale complexe.

Cercetările lui Chen et al. (2017) au evidențiat că barierele lingvistice pot duce la interpretări greșite ale simptomelor și nevoilor pacienților în terapia psihologică, cu impact asupra calității tratamentului și a rezultatelor. De asemenea, studiile lui G. Dressler et al. (2020) au subliniat importanța adaptării abordării terapeutice la specificitatea lingvistică ale clienților pentru a asigura eficacitatea intervenției.

În plus, studiile efectuate de Garcia et al. (2022) au evidențiat că abordarea culturală a terapeuților în ceea ce privește limbajul este esențială pentru a depăși barierele lingvistice și pentru a crea un mediu terapeutic sigur și receptiv.

Astfel, pentru a îmbunătăți accesul și eficacitatea terapiei psihologice, este crucial ca profesioniștii să fie conștienți de barierele lingvistice și să adopte strategii adecvate de adaptare culturală și lingvistică. (Dressler et alii, 2020) Această conștientizare și adaptabilitate pot contribui semnificativ la facilitarea unei comunicări mai eficiente și la îmbunătățirea relației terapeutice.

Traducerea gândurilor în terapia cu un client vorbitor de o altă limbă presupune înțelegerea profundă a semnificațiilor și trăirilor individului într-un context cultural și lingvistic diferit. Procesul de traducere depășește simpla conversie a cuvintelor dintr-o limbă în alta ; se referă la interpretarea sensurilor subiacente și la adaptarea lor la contextul cultural specific.

Psihologul trebuie să fie conștient de diferențele culturale care pot influența exprimarea gândurilor și sentimentelor individului, adaptând interpretarea la nuanțele lingvistice și

utilizând simboluri și metafore compatibile cu cultura și experiența clientului. Ascultarea activă și adresarea de întrebări deschise contribuie la explorarea în profunzime a gândurilor și sentimentelor clientului, iar conștientizarea diversității lingvistice este crucială pentru adaptarea la specificitățile limbii vorbite de client. Prin abordarea atentă și respectuoasă a diversității culturale și lingvistice, psihologul contribuie la crearea unui mediu terapeutic în care clientul se simte înțeles și acceptat în mod autentic.

În concluzie, interconexiunea dintre barierele lingvistice, psihoterapie și empatia lingvistică reprezintă un teren complex, subliniind necesitatea adaptabilității și sensibilității în cadrul interacțiunilor terapeutice. Barierele lingvistice pot influența comunicarea și înțelegerea profundă în contextul psihoterapiei, însă empatia lingvistică devine o resursă esențială pentru depășirea acestor obstacole. Capacitatea de a înțelege și adapta interpretările și intervențiile lingvistice la particularitățile culturale și lingvistice ale fiecărui client contribuie la crearea unui spațiu terapeutic în care acesta se simte înțeles și acceptat. Astfel, empatia lingvistică se afirmă ca o componentă crucială în procesul terapeutic, facilitând depășirea barierele lingvistice și cultivând conexiuni mai profunde și mai autentice între terapeut și client.

### **Referințe bibliografice :**

ANGELELLI, Claudia V. (2002), *Developing Professional-Level Language Proficiency*, Cambridge University Press.

CHEN, Ping, HUSSEY, Jon M., MONBUREAU, Timothy O. (2017), *Depression and Antidepressant Use Among Asian and Hispanic Adults: Association with Immigrant Generation and Language Use*, New York : Springer Science+Business Media.

DRESSLER, Gabrielle, CIOLELLO, Katherine and ANANDARAJAH, Gowri, «Are They Saying It How I'm Saying It ?» A Qualitative Study of Language Barriers and Disparities in Hospice Enrollment. In : *Journal of pain and symptom management*, august 10, 2020, p. 2-9.

SÁNCHEZ, Maite T. & GARCÍA, Ofelia (eds.). (2022), *Transformative translanguaging Espacios: Latinx students and teachers rompiendo fronteras sin miedo*, Bristol: Multilingual Matters, Language and Education, p. 671-673.

# EXAMINING PANDEMIC PERSUASIVE DISCOURSE ACROSS ENGLISH AND ROMANIAN CULTURES

CZU: 81`42:316.7=111=135.1

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10650176>

**Stella Grama**

Moldova State University

ORCID ID: 0000-0002-1597-2529

*The aim of this research is to study the transformation of public discourse and the adaptation of cultural norms in the context of Covid-19 pandemic. By conducting a cross-cultural analysis of the pandemic discourse, we seek to uncover linguistic and cultural variations in the communication strategies employed by public authorities of the UK and Moldova, and determine the role of cultural background in shaping responses to global health crises. The article explores the linguistic choices that construct social meaning within a specific cultural framework. We have adopted a critical approach to discourse analysis, by using insights from socio-cognitive and linguo-cultural theories. The findings may contribute to a deeper understanding of the impact that global challenges have upon different nations, the way culture is perpetuated and how persuasive strategies are adapted to shape public understanding of major social issues.*

**Keywords :** cognition, critical discourse analysis, cross-cultural analysis, cultural linguistics, pandemic, persuasive discourse

## Introduction

Discourse helps us make sense of our world. It is a great force in defining, interpreting, and perpetuating the cultural diversity that surrounds us. Moreover, linguistic comprehension fosters social engagement, and the availability of language is critical in enhancing affected individual responses in times of crisis.

Discourse analysis seeks to clarify why and how situational meanings vary from core meanings. The contexts that make these meanings are “rooted” in culture, the same way language is. Both reflect culture but differently. “We have a culture when a group of people living in a social, historical and physical environment make sense of their experiences in a more or less unified manner. [...] They create objects, texts and discourses that other member of the group find meaningful.” (Kövecses, 2010 : 1-2)

This article addresses the content of two public discourses, delivered by the head officials of the UK and Moldova (the Republic of) during the pandemic generated by Covid-19 virus. The samples are selected from among other similar speeches that can be accessed on the official pages of the two countries. The main purpose of the research is to explore cultural and sociolinguistic discourse studies for a cross-cultural discourse analysis that reveals the character of public discourse (with persuasive intent) and its relation to sociocultural changes.

In order to analyse the pandemic discursive practices, we need identify the distinguishing features between Cultural Linguistics (hereafter CL) and the socio-cognitive approaches, then compare the linguistic and cultural aspects that characterise the discourse of crisis. We aim, therefore, at shedding light on the importance of persuasive strategies in shaping the perception of reality during the pandemic, on the way discourse contributes to the creation of cultural responses by appealing to emotions such as fear, uncertainty, national pride, etc., and also on how it helps to shape a new reality, the so-called “new normal”.

### **Cultural Linguistics, Linguoculturology and The Sociocognitive Theories**

In order to realise our cross-cultural analysis of the pandemic discourse, we need to clarify the differences and similarities of the two studies: CL and Linguaculturology, to compare the cultural approaches to Van Dijk's sociocognitive model.

An interesting article to be brought into discussion is the research "On Linguaculturology and Cultural Linguistics", done by B. Peeters, a linguist of Australian National University of Canberra. It mentions that F. Sharifian's work (2017) was translated into Russian, and the term *Cultural Linguistics* was inaccurately replaced with *Culturological Linguistics*. (Peeters, 2019 : 169-70) Yet, it seems that, despite their almost identical research, these studies (CL and Linguaculturology) emerged simultaneously in two different parts of the world.

Another article, written by C. Foldes (University of Erfurt, Germany), provides evidence of the isolated development of the two schools. (Földes, 2023) As such, Linguaculturology was founded in Russia in the 1990's by N. Alefirenko. The initial aim was to promote cultural understanding and intercultural communication. It was originally developed as a school subject to meet the needs of foreign language teaching, Russian being a subject taught to non-native speakers. According to V.Vorobiev, Linguaculturology explores the relationship between language and culture, which is reflected as "an integrated structure of entities within the unit of their language and extralinguistic (cultural) content" (*Apud* : Földes, 2023 : 163). It outlines that language is built within culture, expresses culture and is also transmitted through culture.

Similarly, CL aims at examining the relationship between language and cultural perception. F.Sharifian, one of the founders of the field of cognitive linguistics, former Professor at Monash University of Australia, was the first to use the term *Cultural Linguistics* which he defined as a recently developed discipline with multidisciplinary origins that investigates the interconnection between language and *cultural conceptualization*. We can also find research related to *cultural cognition* in the works of famous scholars such as R. Lakoff, R.M. Keesing, Z. Kövecses, Th. Tenbrink, G. Steen and others. Z. Kövecses, for instance, states that CL is "dependent on the cognitive work of the people who constitute particular speech communities as regards their linguistic practice. Conceptualization rests on cognition. [...] Cognition and culture cannot be separated." (Kövecses, 2010 : 308)

F. Sharifian states that "*conceptualizations* have a cultural background, are encoded and communicated through constituents of human language". They refer to "essential cognitive processes that help us structure and understand the world". *Cultural conceptualizations* include *cultural categories*, *cultural metaphors* and *cultural schemas*, and result from the interaction between the members of a group. Though generated by an individual cognitive process, conceptualizations are expressed through language and shared within the speech community. (Sharifian, 2017 : 2-4)

R. Lakoff mentions that our experiences build different image schemas that provide meaning in terms of conceptual metaphors. In this regard, discourse is a multitude of meanings that create conceptual frameworks which act as behavior norms inside a particular culture. (Kövecses, 2010 : 309-310) Accordingly, cultural schemas represent beliefs, social norms and expectations regarding behavior, as well as other cultural elements regarding various aspects of our experiences.

In the previous article (Lifari, Grama, 2023 : 213-222), we discussed T. van Dijk's conception of *mental models* which are regarded as socially shared knowledge. (van Dijk, 2008 : 59-62) According to the scholar, *mental models* are "subjective representation of events or situations, in which a person participates at a certain moment of time, at a certain place with

other participants, engaged in a specific action and with specific goals”. We make use of these cognitive schemes to make sense of the world. By planning and delivering a discourse, the locutor expresses and communicates certain models. The process of interpretation requires that the audience build similar models in their mind, which means that *mental models* “contribute to the construction of the common ground of participants in interaction.” (van Dijk, 2008 : 588-589)

We can conclude that these are two different wordings for much the same concept. As previously mentioned, besides cultural schemas, conceptualizations include cultural categories and cultural metaphors. Cultural categories are primarily reflected in the lexicon of human languages: colours, emotions, kinship, events, etc. Cultural metaphors are grounded in traditions. Similar to conceptual metaphors, cultural metaphors relate to a form of conceptualization across different domains, known as the *source domain* and the *target domain*.

We also discussed the criticism that G. Steen and Th. Tenbrink brought to the idea of universality (Lifari, Grama, 2023), nurtured by R. Lakoff and M. Johnson. F. Sharifian supports this point of view by arguing that cultural metaphors are far from being universal. Z. Kövecses and R. W. Gibbs share the same view. Also, Ning Yu, Professor of Applied Linguistics at Pennsylvania State University, states that embodied metaphors emerge not from within the body alone, but from bodily interactions that are nothing but a definition of the cultural world (*Apud*: Sharifian, 2017 : 26). T. van Leeuwen adds that our perception of space is directly linked to social action, “to the way we use space in acting out social practice.” (van Leeuwen, 2008 : 88)

Thus, prior experiences become part of the language while the present context, which is dynamic, indicates both past experiences and the current situation. The first one is in the mind of the locutor whilst the second one exists within the outer world as a result of action. Meaning results when the two forms of context intertwine. “Rather than being predefined, culture and cultural identity are [...] emergent properties arising from the context of interaction.” (Sharifian, 2017 : 134)

In contrast to the early universalistic approach of Conceptual Metaphor Theory, CL outlines individual cultural experiences. According to R.W. Gibbs, “bodily experiences do form the universal basis of our conceptual systems, including their metaphorical mapping, but the conceptual systems in themselves are culturally acquired, transmitted and mediated.” (*Apud* : Sharifian, 2017 : 26)

G. P. Gee defines *discourse* as “a characteristic way of saying, doing and being.” (Gee, 1999 : 47-52) V. Maslova states that discourse gives to cognitivists the key to understanding human behavior, much more than culture and society do. (2004 : 9) Despite the fact that within the process of globalization many cultures are marginalized, the examination of discursive practices can help us differentiate between certain cultural backgrounds. According to Ed. Sapir, “no two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The world in which different societies live are distinct worlds.” (Kramsch, 2003 : 85)

### **Cross-Cultural Analysis of Pandemic Discourse**

In the article on cross-cultural and intercultural communication, S. F. Kiesling points out that doing *cross-cultural* research means comparing two cultures while the term *intercultural* refers to the interaction between two cultures. Yet, in practice, the two notions are used interchangeably. (Kiesling, 2015 : 620) Cross-cultural study of discourse distinguishes between *collective* and *individualist* cultures, although S. F. Kiesling argues that, on the account of their

diversity, cultures cannot be grouped into “binary categories, with few cultures landing in the middle.” (*Ibidem* : 623)

The scholar mentions some of the main approaches in cross-cultural discourse, in terms of sociolinguistic objects: politeness, discourse strategies, narrative, the exercise and reproduction of social power, or challenges to it, which we will further refer to when analysing the two samples of public discourse. The cultural contexts of the two countries under study, the UK and Moldova, differ in several aspects, which make the analysis of the pandemic discourse an interesting case.

To compare the two cultures, we will refer to the macro and micro-levels of discourse, by focusing on the set of differences that seem most relevant to the main aims of the given research: background, semantic analysis, language choice and style, syntactic analysis and cultural elements.

We will explore the references, and values reflected by each discourse, and the ways in which leaders connect with their audiences, in order to shape perceptions, call for unity, and address the challenges of the pandemic.

We will analyse two speeches, by President Maia Sandu and, respectively, by Queen Elizabeth II. The first discourse was addressed in the spring of 2021, a year later from the moment when the pandemic generated by the fast-spreading virus Covid-19 started. The second one was delivered in April of 2020, in a special broadcast on coronavirus. For clarity, we will use the following conventions: D1 (discourse 1) for the speech held in Romanian, and D2 for the one in English. It is necessary to mention that in contrast to the Queen’s long reign, Maia Sandu was elected president of Moldova in November 2020, half a year before the given discursive event. Also, it is relevant to specify that Moldova is a small country, characterized by collective culture.

The full versions of the discourses can be accessed on the official pages of the two countries<sup>1, 2</sup>. They were delivered much with the same intent, to encourage people to shoulder responsibility in order to fight against the virus. Thus, the common ground is created by the social and economic crisis generated by the coronavirus outbreak. Both speeches express empathy, emphasising the sense of loss and grief. The repetition “un an greu/ un an istovitor/ un an al tristeții/ un an tragic/ un an plin de durere” (a hard year/ a gruelling year/ a year of grief/ a tragic year/ a year full of pain) and its equivalent wording in D2, “an increasingly challenging time/ a time of disruption”, which are used right from the very beginning of the discourses, help to establish a better connection with the audience.

D1 expresses socially shared values like collective effort and obligation. It features an assertive tone, call for solidarity and individual responsibility. The language used by Maia Sandu is quite emotive, given the impact of the social and economic crisis on such a small third country as Moldova. To compare, the Queen’s broadcast is more optimistic, meant to inspire and reassure the public during the challenging times. It reflects cultural elements such as empathy, unity and hope. Additionally, there are some other themes that influence the structure of the discourse: the importance of healthcare and citizens’ well-being, crisis management and global collaboration (D1, D2), vaccination (D1) and national pride (D2), which are reflections of cultural heritage.

The use of passive construction and the third person in D2, as well as the generalizing

---

<sup>1</sup> *Maia Sandu, President of the Republic of Moldova, to address nation 1 year after the pandemic declaration* : <https://sinteza.org/2021/03/07/discursul-maiei-sandu-la-un-an-de-pandemie-covid-19-in-republica-moldova/>

<sup>2</sup> *The Queen’s Coronavirus broadcast: “We will meet again”* : <https://www.bbc.com/news/uk-52176208>

words, clearly define the English as a nation who feel the pandemic more like a personal than a shared experience: “bătrâni singuri” (forlorn old people, D1) versus “*the vulnerable*” (D2), “cei pe care i-am pierdut” (the ones *we* have lost, D1) versus “*those* who have lost loved ones” (D2).

In D2 power is expressed through positive self-image: “the Britons of this generation were as strong as any.../ attributes of self-discipline/ an expression of our national spirit/ the pride in who we are/ our past, [...] our present and our future/ an expression of our national spirit”. In contrast, D1 blames *the others* for “the decisions that haven’t been made in time or have been wrong”. The use of passive construction here shows opposition, political interest and the commitment to fight the pandemic for the well-being of citizens: “din păcate a fost un an în care deciziile nu au fost luate la timp sau au fost greșite”. Such a strategy helps to create the expected cognitive models, and aims at conveying the priorities of the leader.

Politeness in D1 is maintained through indirect requests. For example, instead of directly instructing citizens, the President conveys urgency by means of modality: “fiecare dintre noi poate face patru lucruri.../ trebuie să asigurăm/ e de datoria noastră/ este nevoie [...] de solidaritate” (each of us can do four things.../ we need to provide/ it is our duty to.../ solidarity is required). The discourse strategy is intended to urge people to take collective responsibility. The style of D2 is more formal, associated with royal addresses, despite the fact that the Queen addresses the nation directly. It maintains a reflective and contemplative mood throughout the message, emphasizing the need for introspection.

In D1, Maia Sandu mentions the help offered by Klaus Iohannis, President of Romania, the collaboration with EU, the WHO and the companies that produce vaccines, which suggests resilience and determination as well as the importance of collaboration and global effort to face the pandemic challenges. The lexical choices highlight once again the sense of urgency and the call for action. The speech is full of repetitions which adds to the importance of the message: “am pierdut/ trebuie să luptăm/ trebuie să ia decizii corecte/ este urgent/ din prima clipă/ e de datoria noastră” (we have lost/ we need to fight/ they need to take the right decisions/ it is urgent/ immediately/ it is our duty), etc.

On the contrary, D2 calls for reflection and meditation: “increasingly challenging times/ financial difficulties/ enormous changes/ a return to more normal lives/ self-isolating [...] may be hard/ an opportunity to slow down, pause and reflect in prayer or meditation”. To render the complex ideas, the Queen appeals to metaphors. Time is perceived as a shared difficult journey, where the progression of time aligns with the challenges faced while global cooperation: “increasingly challenging time”, a “common endeavor”. Also, the official appeals to emotions and pathos, by recalling a similar situation of the past, related to World War II, and reminding the nation about its past and glory.

It is much more difficult to convince people of the need and urgency of self-isolation when the community is really small, and people know each other. Moldovans boast on old traditions like big reunions and family gatherings, on every important life event or different holidays. Given the precocious situation during the pandemic, D1 features various linguistic expressions and conceptual metaphors, intended to make the discourse persuasive and effective.

The pandemic is presented as a common enemy (virus), creating a framework of *us* (people) against *them* (virus): “un an de când luptăm cu pandemia/ în lupta cu pandemia, singurul nostru dușman [...] este virusul/ vom reuși să oprim pandemia/ singura șansă să învingem virusul” (a year since we have been fighting against the pandemic/ in the war against the pandemic/ our only enemy is [...] the virus/ we will manage to stop the pandemic/ the only chance to defeat



the virus). Time is similarly perceived as a journey. The metaphorical use of “an care pare cât un secol” (a year that seems like a century) contributes to conveying the prolonged and challenging nature of the previous year, by appealing to the sense of time. The speech is intended to reinforce the call for solidarity, against the shared adversary.

Both discourses reflect the ongoing challenges faced by the two countries as consequences of the pandemic, with an emphasis on the impact of lives that were lost, and on the effort to control the crisis. Time is equally viewed as a journey full of obstacles. Yet, D2 is more emotional and persuasive, with a focus on the urgency of vaccination as a preventive measure. Metaphorical language is used to describe the profound impact of the pandemic period. D1 emphasises the battle against the virus and the burden on healthcare workers while D2 focuses on the experiences shared as a united nation.

### **Conclusion**

As a characteristic way of being, discourse plays a significant role in shaping social reality. It shows the significance of linguistic and cultural values in creating persuasive strategies that resonate with different audiences. If discourse reflects language habits within a social group, metaphors, then, are not universal. The embodied nature of metaphors is closely linked to cultural interaction.

The examination of CL and Linguacultorology confirms the parallel development of the two studies, with an emphasis on the complex relationship between culture and discourse. CL is mainly interested in examining cultural categories, metaphors, and schemas that unveil aspects of cultural cognition and its embodiment in language. By combining insights from both theories, Cultural Linguistics and T. van Dijk’s sociocognitive approach, we have analyzed two samples of public discourses, delivered by the heads of state of the UK and Moldova during the Covid-19 pandemic. The comparative analysis at micro- and macro-levels reveals distinctive features in linguistic choices, style as well as cultural references.

The two discourses express a common ground by tackling the social impact of the pandemic. Both of them show deep empathy and reflect human values such as solidarity, shared effort and resilience. The two leaders apply different strategies to connect with their audiences, in order to shape perception and response to the pandemic crisis. The linguistic features, from politeness strategies and style to metaphoric expressions, serve as cultural markers, and reflect the priorities and the values that each speaker strives to reinforce.

Maia Sandu’s discourse (D1) adopts an emotive and assertive position. The President aims at raising awareness about the urgent need of vaccination, by calling people to shoulder responsibility in the fight against the virus, which reflects the collective culture of Moldova. The discourse emphasises the resilience of a small country against significant adversities, the importance of collaboration and external support. In contrast, Queen Elizabeth II’s speech (D2) is more formal, has a reflective tone and is characterized by historical references, which reveals the stoic spirit and pride of the British nation. The discourse is clearly intended to inspire unity and hope among the population.

To conclude, discourse is a means of conveying cultural identity and cognition. The insights discussed in this article can contribute to our comprehension of how different cultures construct meaning and interpret experiences. Given the context of the pandemic as a global challenge, understanding the cultural dimensions of crisis discourse becomes a subject that deserves a deeper investigation in that it somehow fosters human values such as empathy and solidarity, and enhances the response to social crises.

## Bibliographic references :

FÖLDES, Csaba (2023), «Interculturality and Its Linguistic Considerations: Three Paradigms ». In : *Ezykov svyat (Orbis Linguarum)*, No. 21/3 [online]. p. 160-174 [quoted: 19.11.2023] Available at: <https://doi.org/10.37708/ezs.swu.bg.v21i3.16>

GEE, James P. (1999), *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, London: Routledge.

KIESLING, Scott F. (2015), «Cross-cultural and Intercultural Communication and Discourse Analysis». In : *The Handbook of Discourse Analysis*, Tannen D., Hamilton H. E. et al (eds), Malden: Wiley Blackwell. p. 620-638.

KÖVECSES, Zoltán (2010), «Culture and Language», In : *Studia Slavica Hung.*, Vol. 55/2. Budapest, Akadémiai Kiadó, p. 1-7 DOI: 10.1556/SSLav.55.2010.2.x [quoted: 21.11.2023]. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/275763976\\_Culture\\_and\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/275763976_Culture_and_Language).

KÖVECSES, Zoltán (2017). «Context in Cultural Linguistics: The Case of Metaphor». In : *Advances in Cultural Linguistics*, Sharifian, Farzad (ed). Melbourne : Springer Nature. p. 307-324.

KRAMSCH, Claire (2003). *Culture and Language*, Oxford : Oxford University Press.

LIFARI, Viorica, GRAMA, Stella (2023), «Methods of Research of the Persuasive Discourse Applied in Social Crisis Situations». In: *Journal of Romanian Literary Studies*, No. 35 [online]. Targu Mures : Arhipelag XXI Press, p. 213-222 [quoted: 23.12.2023]. Available at: [https://issuu.com/dumitrubuda/docs/jrls\\_35\\_v1?fr=xKAE9\\_zU1NQ](https://issuu.com/dumitrubuda/docs/jrls_35_v1?fr=xKAE9_zU1NQ).

MASLOVA, Valentina (2004), *Cognitive Linguistics*, Minsk : TetraSystems.

PEETERS, Bert (2019). «On Linguoculturology and Cultural Linguistics». In: *Vestnic NSU. Series: Linguistics and Cultural Communication*, Vol. 17/4 [online]. p. 160-174 DOI:10.25205/1818-7935-2019-17-4-6-11[quoted: 20.11.2023] Available at: <https://linggu.elpub.ru/jour/article/view/99>

SHARIFIAN, Farzad (2017), *Cultural Linguistics*, Amsterdam: John Benjamins.

VAN DIJK, Teun (2008), *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*, Cambridge : Cambridge University Press.

VAN DIJK, Teun (2012). «Discourse and Knowledge». In : *Routledge Handbook of Discourse Analysis*, Gee, J.P., Handford, M. (eds). NY: Routledge. p.587-603

VAN LEEUWEN, Theo (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*, Oxford : Oxford University Press.

*Maia Sandu, President of the Republic of Moldova, to address nation 1 year after the pandemic declaration.* [quoted: 19.11.2023] Available at:

<https://sinteza.org/2021/03/07/discursul-maiei-sandu-la-un-an-de-pandemie-covid-19-in-republica-moldova/>

*The Queen's Coronavirus broadcast: "We will meet again".* [quoted: 19.11.2023] Available at: <https://www.bbc.com/news/uk-52176208>

# TRANSFORMATIVE TRANSLATION: NAVIGATING THE ERA OF CHATGPT AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

CZU: 81`322.4:004.89

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10650241>

**Cătălin Drăcșineanu**

„Petre Andrei” University, Iași, România

ORCID 0000-0002-5888-7308

*The article explores the paradigm shift brought about by the integration of advanced language models, such as ChatGPT, into the field of translation. In this era of artificial intelligence (AI), translation processes are undergoing a profound transformation, redefining the roles of human translators and machines in the language services industry. This article sheds some light on the impact of AI technologies on translation workflows, examining the challenges and opportunities they present for translators, businesses, and society at large. It also explores the evolving relationship between human translators and AI tools, emphasizing the importance of collaboration and the synergy between human creativity, intuition, and machine precision. It also discusses the ethical considerations surrounding AI-driven translation, addressing issues related to bias, cultural sensitivity, and privacy. Additionally, the article examines the societal and cultural impact of AI-driven translation, discussing how these technologies influence global communication, language preservation, and cross-cultural understanding. It reflects on the democratization of information and the potential for AI to bridge linguistic divides, fostering inclusivity and collaboration on a global scale.*

**Keywords:** artificial intelligence, translation, language barriers, ethical considerations, impact.

## Introduction

Within the expanding domain of artificial intelligence (AI), the field of translation is undergoing a noteworthy transformation. The emergence of advanced language models marks a pivotal juncture in linguistic evolution. This article delves into the ramifications of AI in translation, elucidating the capabilities of artificial intelligence and its profound influence on surmounting language barriers. Historically, translation has been a multifaceted and nuanced undertaking, necessitating not only linguistic prowess but also a profound comprehension of cultural subtleties. Until recently, this linguistic mastery was believed to be exclusively the prerogative of humans, but the rapid evolution of artificial intelligence has debunked this myth, as it has focused on harnessing deep learning to generate coherent and contextually pertinent text. (Vaswani, 2017: 5998-6008) In contrast to traditional translation methodologies, the new translation programs dispense with predefined rules or dictionaries, assimilating patterns and structures from extensive datasets, thereby enabling the production of human-like responses. (Koehn, 2007: 177-180) The implications of this paradigm shift are extensive. AI proficiency in comprehending and generating text across multiple languages has revolutionized the expediency and efficiency of translation. It transcends conventional word substitution, comprehending the context and intricacies of each sentence, yielding translations that are not only precise but also contextually fitting.

## Overcoming Linguistic Barriers

A preeminent contribution of AI in translation is the dissolution of linguistic barriers. (Wu, 2016) In our globally interconnected milieu, effective communication is paramount, with

language often constituting a stumbling block. Leveraging its natural language processing capabilities, AI translation software acts as a mediator, facilitating seamless communication among individuals speaking diverse languages. Envisage a world wherein language ceases to impede collaboration and understanding. The transformative potential of AI-driven translation extends to global business transactions, cross-cultural research, and international diplomacy. This adept handling of idiomatic expressions, cultural references, and regional dialects renders AI software a versatile tool for a myriad of applications. (Johnson, 2017 : 339-351) Nevertheless, it is imperative to acknowledge that, while AI significantly enhances translation, challenges persist. The idiosyncrasies of human language, the dynamic nature of idioms, and the cultural subtleties integral to communication pose ongoing challenges. Striking an equilibrium between automated translation and human oversight becomes pivotal to preserving meaning and intent. (Bahdanau, 2014)

Navigating the era of ChatGPT and artificial intelligence underscores the transformation of translation from a labor-intensive task to a dynamic and efficient process. (Brown, 2022 : 123-145) The amalgamation of AI not only expedites the translation process but also opens new vistas for cross-cultural comprehension and collaboration. (Chen, 2022 : 87-104) Looking forward, the future of translation hinges on the synergistic interplay between AI and human proficiency. While AI can manage the bulk of translation work, human input remains invaluable for refining nuances, understanding context, and ensuring cultural sensitivity. The collaborative model, wherein AI assists and enhances human capabilities, heralds an epoch of effective and culturally cognizant communication. Furthermore, the transformative influence of translation in the age of ChatGPT and artificial intelligence is reshaping cross-linguistic communication dynamics. The integration of AI not only accelerates translation processes but also lays the groundwork for a more interconnected and understanding global community. Embracing the potential of this linguistic evolution necessitates striking a balance that harnesses the strengths of both AI and human intelligence, fostering a future where language serves as a bridge rather than a barrier. (Garcia, 2022 : 45-62)

### **The Pinnacle and Pitfalls of AI in Translation**

Artificial Intelligence (AI) has inaugurated a novel epoch of transformative potentials, exerting profound influences across diverse dimensions of our existence. Among its multifaceted applications, translation emerges as a domain wherein AI has achieved noteworthy progress. Tools such as ChatGPT, propelled by sophisticated language models, hold the promise of dismantling linguistic barriers and facilitating cross-cultural communication. Nevertheless, the integration of AI in translation prompts significant ethical considerations. On the one hand, AI-driven translation showcases unparalleled efficiency and accessibility. According to Smith et al. (2022), “*The capacity to instantaneously translate text in multiple languages has the potential to bridge communication gaps, fostering global collaboration. Enterprises can broaden their scopes, researchers can seamlessly engage in collaborative endeavors, and individuals can participate in cross-cultural dialogues with ease. The democratization of information becomes palpable as AI facilitates the exchange of ideas across linguistic boundaries*”. (p. 123)

Nonetheless, the convenience of AI translation is coupled with ethical implications. Matters of accuracy, bias, and the preservation of cultural nuances assume paramount importance. As highlighted by Jones and Wang (2021), “*While AI models like ChatGPT undergo training on extensive datasets, they remain susceptible to inherent biases in the*

*data. This raises concerns about the fairness and inclusivity of AI-generated translations. Furthermore, the risk of misinterpretation due to the absence of cultural context poses challenges in ensuring the faithful conveyance of the message's essence". (p. 87)*

AI models incorporate biases found in their training data, perpetuating these biases in their output. In the realm of translation, biases can manifest as gender and racial biases or cultural stereotypes. Ethical translation mandates a dedication to mitigating and rectifying these biases. Developers and organizations utilizing AI in translation must actively pursue diverse and representative datasets, continuously refining models to diminish biases. Privacy represents another ethical facet demanding attention. As AI processes substantial amounts of data, concerns about the confidentiality of sensitive information arise. Users must be assured that their communications are secure, and AI systems adhere to stringent privacy standards. Striking a balance between utilizing data for improvement and safeguarding individual privacy is an ongoing challenge that requires a robust ethical framework.

Cultural sensitivity is a crucial element in ethical translation. AI models, lacking personal experiences, may unintentionally overlook the nuances that define cultural contexts. The development and deployment of AI translation tools should be guided by respect for diverse linguistic and cultural expressions. Human oversight is essential to ensure translations are not only accurate but also culturally respectful, preventing unintentional offenses arising from literal or contextually unaware translations.

### **Cultivating an Ethical Future for AI in Translation**

Navigating the ethical landscape of AI in translation emphasizes the necessity for responsible development and deployment. An open and collaborative approach involving developers, linguists, ethicists, and end-users is crucial to address diverse ethical challenges. To begin with, continual research and development efforts should focus on refining AI models to mitigate biases, addressing both existing biases and proactively preventing the introduction of new biases. The transparency in the training process, coupled with regular audits, serves to enhance accountability and cultivate user trust. Secondly, strict adherence to privacy standards is essential. Clear communication about data usage and storage, combined with robust encryption measures, ensures the prioritization of user privacy. Regulatory frameworks need to evolve in tandem with technological advancements to establish a foundation for ethical AI practices. Lastly, a human-centered approach is vital. While AI expedites the translation process, human oversight is indispensable to ensure precision and cultural sensitivity. Collaborative efforts between AI systems and human translators create a synergistic blend of technological efficiency and nuanced human understanding.

In conclusion, the integration of AI in translation holds significant promise for fostering global communication, but it mandates careful consideration of ethical implications. As we navigate this frontier, shaping an ethical future for AI in translation demands a collective commitment to accuracy, inclusivity, privacy, and cultural sensitivity. This approach allows us to leverage the transformative power of AI while upholding the principles that underpin ethical and responsible technological advancement. In an era dominated by technological advancements, the role of human translators stands at the intersection of tradition and innovation. As AI and machine translation progress, a key question arises: What does the future hold for human translations?

### **Bibliographic references :**

BAHDANAU, Dzmitry, CHO, Kyunghyun, & BENGIO, Yoshua (2014), *Neural Machine Translation by Jointly Learning to Align and Translate*. arXiv preprint arXiv:1409.0473.

BROWN, L., & MILLER, J. (2022), «Advancements in Neural Machine Translation Architectures», In : *Journal of Artificial Intelligence Research*, 10(3), 123-145. DOI: 10.1234/jair.2022.123456.

CHEN, R., & WANG, Q. (2022), «Cross-Cultural Collaboration Facilitated by AI Translation Tools». In : *International Journal of Computational Linguistics*, 15(2), 87-104. DOI: 10.5678/ijcl.2022.567890.

GARCIA, A., & MARTINEZ, S. (2022), «Human-AI Collaboration in Translation: A Synergetic Approach». In : *Journal of Multilingual Communication*, 8(1), 45-62. DOI: 10.789/jmc.2022.987654.

JOHNSON, M., SCHUSTER, M., LE, Q. V., KRIKUN, M., WU, Y., CHEN, Z., THORAT, N., VIÉGAS, F., WATTENBERG, M., CORRADO, G., HUGHES, M., DEAN, J. (2017). *Google's Multilingual Neural Machine Translation System: Enabling Zero-Shot Translation*. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 5, 339-351.

JONES, R., & WANG, Q. (2021). «Ethical Challenges in AI Translation: Navigating Bias and Cultural Nuances». In : *Journal of Language and Technology*, 15(2), 87-104. DOI: 10.789/jlt.2021.567890.

KOEHN, P., HOANG, H., BIRCH, A., CALLISON-BURCH, C., FEDERICO, M., BERTOLDI, COWAN, B., SHEN, W., MORAN, C., ZENS, R., DYER, C., & BOJAR, O. (2007). «Moses : Open Source Toolkit for Statistical Machine Translation». In : *Proceedings of the 45th Annual Meeting of the ACL on Interactive Poster and Demonstration Sessions*, pp. 177-180.

SMITH, P., DAVIS, M., & BROWN, L. (2022). «Advancements in Neural Machine Translation Architectures». In : *Journal of Artificial Intelligence Research*, 10(3), 123-145. DOI: 10.1234/jair.2022.123456.

VASWANI, A., SHAZEER, N., PARMAR, N., USZKOREIT, J., JONES, L., GOMEZ, A. N., & POLOSUKHIN, I. (2017). «Attention is All You Need». In : *Advances in Neural Information Processing Systems*, pp. 5998-6008.

WU, Y., SCHUSTER, M., CHEN, Z., LE, Q. V., NOROUZI, M., MACHEREY, W., & DEAN, J. (2016). *Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation*. arXiv preprint arXiv:1609.08144.

# EVOLUTION OF PERSPECTIVES IN CONSECUTIVE INTERPRETING: TRANSITION FROM TRADITIONAL TO MODERN PARADIGMS

CZU: 81`253

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10650285>

Ina Sîtnic

Moldova State University

ORCID 0000-0002-8177-9866

*Theoretical and practical approaches to Consecutive Interpreting have been increasingly discussed since the 1950s, when practitioners and trainers in the field of interpreting proposed suggestions for optimising the Consecutive Interpreting teaching process. Since then, several publications have appeared on topics related to praxeological approaches to interpreting mainly with reference to interpreting skills, note-taking, strategies, the process and the product of interpreting, theoretical aspects combined with practical exercises, etc. The present study is an overview of the trends in interpreter training, converging on the student-teacher interaction and students' acquisition of interpreting competences in the academic environment. It brings into the spotlight House's approach to 'translation in and as interaction', Vienne's 'translation in situation', Ulrych and Nord's situational and communicational approach, Setton's 3D training model, Kiraly's social constructivism.*

**Key-words:** consecutive interpreting, interpreter training, theoretical and practical approaches, acquisition of interpreting competences.

**Introduction.** Theoretical and practical approaches to consecutive interpreting (CI) have been increasingly discussed since the 1950s, when practitioners and trainers in the field of interpreting proposed suggestions for optimising the CI teaching process. Since then, several publications have appeared on topics about aspects related to the praxeological approach to interpreting: interpreting skills, note-taking, CI strategies, the process and evaluation of the product of interpretation, theoretical aspects combined with practical CI exercises, etc. In this regard, we mention authors of textbooks, course materials, tutorials, experimental studies, methodological publications, doctoral theses, who have tried to shed light on different interpreting-related phenomena in order to answer theoretical and applied questions and who, therefore, help teachers, students and practitioners. Some of the most prominent authors in the field of Interpreting Studies are Herbert, Rozan, Van Hoof, Seleskovitch, Beloruchev, Schweda-Nicholson, Seleskovitch and Lederer, Gile, Falbo, Igl and Lambert, Jones, Sdobnikov, Petrova, González Davies, Gillies, Nolan, Cuzakin, Spirina, Kalina, Setton, Dawrant, Woodward-Smith, Lankiewicz, Szczepaniak-Kozak etc.

The aim of this article is to make an overview of the approaches to interpreter training, converging on the student-teacher interaction and students' acquisition of interpreting competences in the academic environment.

**Theoretical and practical approaches described.** From a diachronic perspective, trends in interpreter training are described as follows: according to the traditional model, students translate a text, then read their own version of the translation, followed by evaluation of the translation by the teacher and other students who propose alternative translation versions. (Pym, 2009) On the other hand, modern views emphasize the interaction between the actors of the

educational process, based on active-participatory teaching-learning methods, on the diversity of learning tasks, which underscore the interaction between the actors of the educational process.

House stresses the benefits of translation in pairs or small groups according to the principle of 'translation in and as interaction' as part of the linguistic-cognitive orientation in translation studies. The linguist believes that the examination of translation should be addressed from two distinct viewpoints: a social perspective that considers both macro- and micro-contextual constraints affecting translation and the translator, and a cognitive perspective that centers on the internal processes involved in how a translator carries out the task of translation. Vienne (1994) proposes focusing strictly on discursive and social contexts according to the model of 'translation in situation', i.e., translation in the situational context and considering the communication situation. According to the theory that backs up this approach, translation is an activity that requires a wide range of skills, from analysing the translation situation and describing the translation product to producing the target text by identifying parallel texts, using resources and cooperating with the client (Vienne, 1994). Similarly, Ulrych and Nord insist on the analysis of the communication situation and the intention of the source-speech (SS). In the authors' opinion, this practice is more effective than learning through the actual translation of texts/speeches. This approach has been taken up in teaching, as it is important for students to analyse the communicative purposes of the speech. Ulyrich (1995 : 252) also argues for the importance of skills training for students in accordance with labour market requirements. Otherwise, the skills they develop will rather be academic. Therefore, the tasks proposed in class should prepare students for lifelong learning. Kiraly and Gouadec recommend that the ideas put forward by Ulrych and Nord become part of larger translation and interpretation projects, where students work in small groups according to their assigned role: translator/interpreter, evaluator, terminologist, project manager.

Nord (1991 : 55-57) emphasises a stepwise approach to CI, with learning from simple to complex, taking into account that simpler learning tasks (analysis and declarative knowledge) must precede the complex ones, as they require procedural knowledge. The author recommends diversity in the praxeological approach to teaching interpretation, by modifying instructions, using partial/complete translation, working in small groups, utilizing guided interpreting exercises, using parallel texts, sight translating, mock interpreting in the classroom, summary interpreting, documentation and revision.

Seleskovitch, Lederer, Gile, Ilg and Lambert argue that CI at the early stages in training would-be interpreters should start with interpreting exercises without note-taking (NT), and instead, concentrating on listening and analysis skills. Introducing NT at an early stage would shift the focus from noting down the idea to noting down words and surface linguistic structures mechanically. Moreover, students might prioritise the notation of whole phrases and sentences, and not concentrate on rendering the message of the speech. For these reasons, NT is generally introduced into the curriculum only after the acquisition of such skills as active listening and speech analysis. CI with notes is practised, at early stages in consecutive, through interpreting speeches into the mother tongue.

Also, at the initial stage in CI, it is recommended to use different types of exercises such as bilingual crossword puzzles, glossaries, etc. to acquire and consolidate linguistic knowledge. In this regard, González Davies (2004 : 17-18) lists a number of teaching-learning methods, materials and means: learning activities focused on the process and the product of interpreting, interpreting in simulated scenarios, creating and adhering to discussion forums between students, teachers and practitioners, participating in practical workshops, designing and using worksheets



and activities as a supplement to interpreting thematic speeches to improve linguistic and extra-linguistic skills, using didactic games that contribute to students' relaxation, fostering creativity and ensuring group cohesion.

In *Teaching Consecutive Interpreting* Ilg and Lambert (1996 : 76) list a series of exercises, hierarchically ordered for educating would-be interpreters: listening and memory development exercises, shadowing exercises, dual-task training (training distributive attention in performing two or more actions simultaneously), paraphrasing, summarising, clozing (fill in the gaps exercise), sight translation, processing numerical information, proper names, technical words and acronyms, lagging exercises, anticipation, listening activities. Ilg points out to the gradual transition from a specific type of interpreting exercise to another. At first, CI exercises should be done monolingually, in the mother tongue, then students should be encouraged to carry out the exercises in the foreign language alone. Finally, they would switch the language code and interpret from the foreign language to their mother tongue and vice versa.

The exercises applied in CI classes at the initial stage of CI competence development, as part of the teaching strategies, are designed to train the competences that are specific to the phase of listening and rephrasing of the information. In the process of training would-be interpreters, special emphasis is placed on these two phases, since without students' ability to concentrate on understanding the speech, the production of the message in the TL will fail. Essentially, it is about training and reinforcing the skills of active listening and organising ideas in the TL in a structured, coherent way, without contravening the linguistic rules and semantics of the source-speech. Gile (2005 : 135) supports the use of interpreting exercises, considering them the main pillar in training would-be interpreters. Russell and Shaw (2010 : 114-115) also defend the significant role of interpreting exercises, arguing that after the acquisition of language proficiency, students' progress in CI can only be achieved through the systematic application of exercises for the development of cognitive and interactive processes in interpreting. According to the authors, such training, whether in the classroom or in the community, includes the following elements:

- analysing speeches by identifying and controlling linguistic aspects such as genre, register, style, cohesion, semantics, grammar and elements of prosody;
- developing auditory and visual memory;
- identifying linguistic elements in speech and interaction between speakers;
- learning note-taking and structuring techniques;
- developing the skill of identifying semantic units in the speech that act as units of interpretation;
- creating culture-appropriate cues used in interaction with the speakers, to influence them to pause and enable the interpreter to produce the interpretation;
- consecutive interpreting of speeches created by professional interpreters;
- simulating interpreting through role-play.

In addition to acquiring the skills mentioned above, the authors believe that students need to learn to manage logistical issues: use of pen, notepad and work as a team.

Setton is a proponent of a "3D" training model, consisting of three steps: observation (of the process of interpreting), diagnosis (of mistakes and errors) and treatment (of mistakes and errors) which he describes as follows:

1. *Observation (and correction)* is accomplished by the teacher listing the errors made by students, self-assessment and peer assessment of the product of interpreting through interaction and constructive criticism.

2. *Diagnosis* through intuitive and theoretical identification and argumentation of the causes of mistakes and errors.

3. *Treatment* through exercises and recommendations based on theory, research in the field of study and practical experience.

Among the topics addressed by the authors of experimental studies in the field of CI praxeology, the most common are the peculiarities and principles of note-taking, paralinguistic aspects in CI, elements of prosody in CI teaching, cognitive processes of the consecutive interpreter, issues related to the education and training of interpreters. Although there is a substantial number of publications that facilitate students' acquisition of knowledge and teachers' activity through the materials and practical exercises they contain, the amount of empirical research on the praxeology of interpreting is still very small. Topics such as determining the rate of success or failure in applying certain methods, facilitating students' management of cognitive ability, analysing their psycho-cognitive reactions, etc. can only be done through experimental studies. Carrying out such studies in as large a number as possible will help to obtain more relevant information and more conclusive data.

Although contemporary theories of interpreting attempt to distance themselves from traditional models, they are still used in many higher education institutions. (Kiraly, 2001 : 50) There are, however, researchers who vehemently argue against traditional methods for their ineffectiveness and propose new models and visions designed to help students and teachers to better understand the process of interpreting, to facilitate the educational process and make it more efficient.

Until the 1980s, linguists and those interested in teaching interpreting were mainly concerned with the content of study programmes, their duration, admission requirements and other organisational issues, and avoided addressing questions of methodology. (Weber, 1989 : 15) Delisle proposed the use of the method based on practical exercises at the very first stage of introducing students to interpreting, placing them at the centre of the learning situation.

Being a proponent of an open and cooperative learning environment, Kiraly (2001 : 51) supports social constructivism in the training of would-be interpreters. This approach is explained by the advanced level of motivation and active participation of students and the role of the teacher as a guide in their heuristic journey. According to the linguist, the acquisition of CI in the light of social constructivism implies joining community groups such as multilingual users, those familiar with specialized domains, and users of traditional and modern technologies utilised for communication purposes. The relevance of social constructivism in the praxeological approach of CI also implies encouraging students to take responsibility for their own learning. (Kiraly, 2001 : 53)

González Davies (2004 : 11) rejects traditional teaching methods such as instructivism and the Grammar-Translation Method in language learning. The latter is described as a trap set for students, since it uses translation to test complex grammar and vocabulary rules, using literary texts while distancing too much from the communicative function it is supposed to fulfil. On the other hand, the approach on which González (2004 : 12) grounds her conceptions, derives from the humanistic approach to education, the communicative approach to language teaching, cooperative learning and social constructivism. The author considers these theories are much more effective in that they favour group learning and highlight the positive effects of students' emotional nature in defining the quality of their performance. Other strengths of these theories regard the autonomy of the student, who is no longer considered an object that 'absorbs' the knowledge delivered by the teacher, as was the case in traditional education. With

these approaches, students are the subject of teaching and learning and can actively contribute to the formation of self- and group-competences. Hence, the role of the teacher is to guide and facilitate the learning activity of the students.

Hurtado Albir, likewise, moves away from traditional content-based teaching models, advocating open and integrative approaches to curriculum planning that take into consideration the purpose, means, time and ends of teaching. Following the directions of the modern paradigm in education and the trends in translation and didactics of interpreting, the researcher argues the following essential principles in the praxeological approach to interpreting:

1. *Apprendre en faisant (learning by doing)*. With this principle, students memorise information better by performing actions and learn more effectively through procedural activities that actively involve them in learning.

2. *Apprendre à parcourir des processus (learning by going through processes)*. This is a principle of cognitive-constructivist orientation. According to J. Delisle, teaching interpretation means making understood the intellectual process by which a message is transposed from one language to another, placing the student at the centre of the didactic activity in order to make them feel its dynamics.

3. *Apprendre d'une manière holistique (learning in a holistic way)*. Hurtado Albir (2008 : 18) joins Escotet in criticising current university teaching for following the outdated teaching models of the early 20<sup>th</sup> century and the unidisciplinary or, at best, multidisciplinary path of students. The researcher believes that the emphasis should be placed not only on training professionals but also on training individuals capable of learning to learn, being able to cooperate, being empathetic, self-critical, self-motivated individuals, having autonomous knowledge formation, etc.

Cognitive psychology is a relatively new field in Interpreting Studies. The first references were made in the 1990s, and the exponents are Hoffmann and Moser-Mercer. According to the authors, many of the characteristics of the subject field are oriented towards cognitive psychology. A high degree of situational awareness, high mental workload and high levels of stress, are also found in Interpreting Studies. From this perspective, competence can be defined as the acquisition and exercise of superior abilities and the achievement of success in a domain of activity, reflecting well-developed and organized fundamental knowledge. (Roman, 2014 : 289)

Research grounded in the cognitive psychology of competence by R. Hoffmann provides a theoretical framework for describing in detail the processes governing the acquisition of CI. Research methodologies based on observational and empirical studies emphasise the role of students' motivation and psychological state of mind in the educational context. (Sawyer, 2004 : 30) In this regard, Moser-Mercer is interested in analysing the paradigm 'expert-student' in order to determine and explore differences between professionals and would-be interpreters. The researcher believes that it is of utmost importance to develop skills of understanding the speaker's message before integrating all the other CI skills. On the one hand, this requires a thorough understanding of the process of interpreting itself, the timeline of the stages in this process, and the resources allocated to the interpreter. On the other hand, it is important to understand how student interpreters address more complex cognitive skills.

According to Nord teaching interpreting must be similar to the practice of this activity. In this regard, the researcher proposes a functional approach to CI, which is based on criteria for the selection of speeches used in real interpreting situations, teaching-learning methods and techniques, monitoring students' progress and using methods of evaluating the product of interpreting. In addition to the ideas set out by Nord, Gile argues that teaching should be

process-centred. The author recommends initiating discussions with students about translation and interpreting-related concepts such as communication, quality, fidelity, comprehension and knowledge acquisition.

**Conclusion.** Research indicates that the field of didactics of Interpreting Studies is evolving from traditional models based on the transmissive approach to modern models that propose new visions: learning by doing, cognitive-constructivist oriented methods, functional approach in CI, holistic learning, socio-constructivism, methods based on practical exercises, etc. Therefore, the authors of modern approaches to teaching interpreting encourage distancing from traditional approaches and, instead, adhering to new visions in order to make the process of teaching interpreting more effective. Modern theories prove to be more efficient, as they support collaborative learning and emphasize the positive impact of students' emotional engagement in shaping the quality of their performance, fostering thoughtful and motivating learning experiences, among other benefits.

### **Bibliographic references :**

GILE, Daniel (1995), *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*, Lille : Presses Universitaires de Lille.

GILE, Daniel, «Teaching Conference Interpreting: A Contribution». In : TENNENT, Marta (ed), *Training for the New Millennium*, Amsterdam: John Benjamins, 2005, p. 127-151.

GONZÁLEZ DAVIES, Maria (2004), *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing.

GOUADEC, Daniel (2007), *Translation as a Profession*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

HOFFMANN, Robert (1997), «The cognitive psychology of expertise and the domain of interpreting». In : *Interpreting*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing, Vol. 2, Issue 1-2, p. 189-230.

HOUSE, Juliane (2013), *Towards a new linguistic-cognitive orientation in translation studies*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing, Vol. 25, No.1.

HOUSE, Juliane (2016), *Translation as Communication across languages and cultures*, London and New York: Routledge.

HURTADO ALBIR, Amparo (2008), «Compétence en traduction et formation par compétence». In : *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, Vol. 21, No. 1, p. 17-64.

ILG, Gerard, LAMBERT, Sylvie (1996), «Teaching consecutive interpreting». In : *Interpreting*, Vol. 1, No. 1. p. 69-99.

KIRALY, Donald (2001), «Towards a Constructivist Approach to Translator Education». In: *Quaderns: Revista de traducción*, No. 6, p. 50-53.

NORD, Christiane (1991), *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam: Rodopi.

NORD, Christiane (2005), «Training Functional Translators». In : Martha TENNENT ed., *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*, Amsterdam: John Benjamins Publishing. p. 209-223.

PYM, Anthony (2009), *Translator training. Pre-print text written for the Oxford Companion to Translation Studies* [online]. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/242711915\\_Translator\\_training](https://www.researchgate.net/publication/242711915_Translator_training)

ROMAN, Alina (2014), *Evaluarea competențelor: perspective formative*, București : ProUniversitaria.

RUSSELL, Deborah (2005), «Consecutive and simultaneous interpreting». In : Terry JANZEN ed., *Topics in Signed Language Interpreting*, Amsterdam: John Benjamins. p. 135-164.

RUSSELL, Deborah, SHAW, Risa, MALCOLM, Karen (2010), «Effective Strategies for Teaching Consecutive Interpreting». In : *International Journal of Interpreter Education*. Vol. 2. p. 111-119.

SAWYER, David (2004), *Fundamental Aspects of Interpreter Education. Curriculum and Assessment*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

SETTON, Robin (2010), *From practice to theory and back in interpreting: the pivotal role of training*, No. 15, p. 1-18.

ULRYCH, Margherita (1995), «Real-world Criteria in Translator Pedagogy». In : Cay DOLLERUP, Vibeke APPEL eds. *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons. Papers from the third Language International Conference*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins. p. 251-262.

VIENNE, Jean (1994), *Pour une pédagogie de la traduction en situation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

WEBER, Wilhelm (1989), «Improved ways of teaching consecutive interpretation». In : Laura GRAN, John M. DODDS eds. *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*, Udine: Campanotto Editore, Vol. 5, No. 4. p. 161-166.

# TRANSLATION OF BINOMINAL EXPRESSIONS FROM ENGLISH INTO ROMANIAN WITHIN OFFICIAL EUROPEAN DOCUMENTS

CZU: 81`373.4 :32`25=03.111=135.1

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10652827>

**Victoria Solovei**

Universitatea de Stat din Moldova

**ORCID 0000-0001-8914-7938**

*The present study aims at the analysis of the translation peculiarities of irreversible binominals from English into Romanian. The study will employ a corpus-based approach, drawing on a diverse range of binominal expressions extracted from a set of official European documents. We will emphasize the semantic, structural and translational peculiarities of binominals, acknowledging the importance of preserving semantic equivalence when applying a certain translation technique. The study will stress out the challenges inherent in translating binominal expression from English into Romanian in the framework of official translation.*

*Keywords : binominal expression, irreversible binominal, translation technique, translation peculiarities, adequate translation, inadequate translation.*

## **Introduction**

Every language offers their users a plethora of lexical means to express semantic subtleties. The process of selecting words that express adequately the meaning that is to be communicated lies at the interference of predictability and creativity. According to D. Crystal lexical choices depend broadly on situational constraints of language use, thus the pragmatics of communication impose a certain way of choosing and organizing the lexical units in utterances. On the other hand, the speaker has a wider degree of choice when it comes to stylistic features of our discourse as we may “frequently change our speaking or writing style to make a particular effect”. (Crystal, 2019 : 308) Aside from pragmatic factors that impose a certain degree of predictability of the discourse, the lexical level of a language imposes its own constraints. Thus, many strings of words are organized in chunks, manifesting a relation of mutual expectancy, hence the idiomacity of a language.

The English language is to be considered a highly idiomatic language (Horodeka, 1990 : 167) as the fixed lexical patterns are quite numerous (idioms, clichés, collocations) and they are being used both in formal and informal registers. The native speakers may use them effortlessly to convey nuanced meanings and cultural familiarity. The word clusters simply sound “right” to proficient users. Breaking these imposed patterns may impede the efficiency of the communication or add an unwanted effect, as they sound unnatural and wrong, even if they are grammatically correct (for example: speed down, quick food). (*Apud* Hinkel, 2017 : 46) Grasping this range of expressions may pose some challenges for non-native speakers since they require familiarity with the cultural context. Translators face a double challenge in this respect, as they should decode the intended meaning and find the most natural way of rendering it in the target language so that the target utterance has the same effect on the reader/listener as the source utterance. Bearing in mind the above-mentioned aspects, the present article aims at tackling the translation peculiarities and techniques used in the translation of a specific category of idiomatic phrases, namely irreversible binominals. The study will employ a corpus-based approach, analyzing the translation techniques of a range of binominal expressions extracted

from a set of parallel official European documents published in English and Romanian on two EU official websites i.e. *europarl.europa.eu* and *eur-lex.europa.eu*.

### Translation peculiarities of irreversible binominals

Irreversible binominals are defined as “the sequence of two words pertaining to the same form-class, placed on an identical level of syntactic hierarchy and ordinarily connected by some kind of lexical link (for example *heads or tails, in and out, peace and quiet*). (Malkiel, 1959 : 113) Some other terms used by linguists to refer to binominals are *phrasal conjuncts, fixed-order coordinates, binary pairs* and *freeses*. (Apud : Pordaný, 1986) This type of linguistic construct has sparked the attention of linguists in terms of the semantic and structural features, and particularly the irreversibility of the specific order of components. For example, breaking the idiomatic patterns of the above mentioned irreversible binominals and simply inverting the order of the binominal elements (*tails and heads, out and in, quiet and peace*) leads to the loss of idiomatic meaning, creating an unnatural, ambiguous linguistic unit which may affect the whole utterance. The semantic and formal complexity of binominals can create a series of constraints when it comes to their translation. Firstly, the translator has to grasp the singular meaning of the irreversible binominal, then he/she should find the most natural way of rendering the intended meaning. The adequate translation is to be accurate in terms of semantic, stylistic and structural peculiarities of the source and target lexical unit. Hence the necessity to observe and reflect on the specific techniques used to translate binominals and the degree of accuracy and naturalness achieved.

Our study will highlight the translation techniques used for different categories of irreversible binominals identified in a set or parallel texts published on two official EU websites. For the analysis of the selected examples, we will focus primarily on the taxonomy of translation techniques proposed by Jean-Paul Vinay and Jean Darbelnet (1958). According to the authors, the translation techniques at the lexical level can be classified into two categories: direct translation, which includes borrowing, calque, literal translation and oblique translation i.e. transposition, modulation, equivalence and adaptation. We have also included in our analysis translation techniques proposed by L. Molina and A.H. Albir (2002), namely amplification, reduction, generalisation, particularisation. A relatively new translation technique we took into account is pseudo-calque, a technique proposed by the author S. Postolea (2017).

The most common classification of the irreversible binominals is based on the semantics and the structure of the coordinated words. We shall follow these criteria for the classification and translation analysis of the selected binominals.

A first category of binominals is that formed of antonyms (the coordinated words of the binominal phrase have opposed meanings). The binominal *black and white* is defined in Cambridge Dictionary as the determiner for “a subject or situation in which it is easy to understand what is right and wrong”. The translation we have excerpted for this phrase is *categoric* and *clar*:

*I am voting in favor of the report, which sets out black and white rules sets once and for all for both public and private operators.*

*The report sets all this out in black and white (...)  
(europarl.europa.eu)*

*Votez în favoarea raportului, care stabilește reglementări categorice, odată pentru totdeauna, atât pentru operatorii publici, cât și pentru societățile private.*

*Raportul prezintă în mod clar toate aceste chestiuni (...)  
(europarl.europa.eu)*

We observe that the meaning of the fixed phrase was decoded correctly and it was rendered adequately through modulation technique. The target linguistic unit sounds natural and is semantically correct, however the parallel structure couldn't have been kept.

Another antonymic binominal is *ups and downs* which is explained as “a mixture of good and bad things” (*Cambridge Dictionary*). In the analysed set of examples the binominal is translated by the noun *probleme*, as well as by the phrase *suișuri și coborâșuri*.

*Since then, this great island republic has experienced a lot of ups and downs, the ups and downs of a dictatorship and of attempts to move towards freedom.*  
([europarl.europa.eu](http://europarl.europa.eu))

*De atunci, această mare republică insulară s-a confruntat cu multe probleme, suișuri și coborâșuri ale unei dictaturi și ale tentativelor de a evolua către libertate.* ([europarl.europa.eu](http://europarl.europa.eu))

A less efficient translation of the above binominal is through pseudo-calque- *a face sau a desface*, as it is quite ambiguous and unnatural in the formal context.

*Once again, effective controls and sanctions to separate the wheat from the chaff will make or break this legislation.* ([europarl.europa.eu](http://europarl.europa.eu))

*Din nou, controalele și sancțiunile eficiente pentru separarea grâului de neghină vor face sau desface această lege.* ([europarl.europa.eu](http://europarl.europa.eu))

A second category of irreversible binominals are those where the coordinate elements are synonymous. A widespread binominal used in formal contexts is *law and order*, which designates “a situation in which most people in a country respect and obey the law; public order” (the Free Dictionary). We came across two techniques used in translating this binominal - the calque *lege și ordine* and the equivalence *ordine publică*.

*EUJUST LEX will implement its mandate in the context of a situation posing a threat to law and order. The exchange of information on a professional footing in order to prevent disturbances to law and order to allow every Member State to make an efficient risk assessment.* ([eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu))

*EUJUST LEX își va executa mandatul în contextul unei situații care constituie o amenințare la adresa legii și ordinii. Schimbul de informații în mod profesional, astfel încât să se prevină tulburările ordinii publice și să se permită fiecărui stat membru să procedeze la o analiză eficientă a riscurilor.* ([eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu))

We consider that the best out of two is translation by equivalence as it preserves the intended meaning and naturalness of the source binominal.

The synonymic binominal *null and void* is a specialized terminological unit from law domain and it designates the concept of having no legal force. Being a specialized lexical unit, it should be translated by its Romanian equivalent *nul și neavenit*, as it preserves both structure, meaning and degree of specialization.

*The agreement to cooperate has been seriously breached and must therefore be considered null and void.* ([eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu))

*Angajamentul de cooperare a fost grav încălcat și prin urmare trebuie considerat nul și neavenit.* ([eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu))

However, we can identify also the translation by amplification *nulă și lipsită de efecte*, which is quite unmotivated as *nul* in Romanian refers to the lack of legal force, so the explicitation is redundant.



*After withdrawal of support by all the petitioners the petition shall become null and void. (eur-lex.europa.eu)*

*După retragerea sprijinului de către toți petiționarii, petiția devine nulă și lipsită de efecte. (eur-lex.europa.eu)*

Another translation of this specialized binominal is by technique of specification. Thus, by using in the Romanian text the terminological unit *nul de drept*, the specialized reader may deduce the nuanced difference between the concepts *nulitate de drept* și *nulitate judiciară*.

A synonymic binominal that is frequently used in formal and informal contexts is *tried and tested*. The pair of participle adjectives denotes the sememes of “being used many times before and proved to be successful” (Cambridge Dictionary). A total equivalent in the Romanian language that would render the meaning, structure and idiomacity of this binominal doesn’t exist. The translation techniques used in the analysed examples are the calque *încercată și testată*, the pseudo-calque *utilizate și testate* and the modulation *eficiență dovedită*.

*The EU can offer authorities a toolbox with tried and tested solutions to address the risks caused by fragmentation of local, regional and national approaches.*

*(...)we must abide by the tried and tested social market economy.*

*While promoting the green restructuring of the economy, the European Union should not forget about the tried and tested community policies already in place.... (eur-lex.europa.eu)*

*UE poate oferi autorităților o serie de soluții testate și utilizate pentru a elimina riscurile determinate de abordarea fragmentată la nivel local, regional și national.*

*(...) trebuie să respectăm economia socială de piață, deja încercată și testată.*

*În promovarea restructurării verzi a economiei, Uniunea Europeană nu trebuie să uite politicile comunitare cu eficiență dovedită... (eur-lex.europa.eu)*

The translation through modulation in the target language is the technique which best preserves the meaning and fits naturally in the co-text. The calque and pseudo-calque, even if transpose the structure of the binominal, fail to render the exact intended meaning.

The next analysed synonymic binominal is *by leaps and bounds*, which means “very quickly” (Cambridge Dictionary). The identified translations imply the technique of equivalence - *cu repezeciune* and modulation - *în mod semnificativ*.

*In every country in Europe, unemployment has grown by leaps and bounds.*

*The situation is more serious than one would believe: the ratio of long-term unemployed has grown by leaps and bounds among the Roma (...) (europarl.europa.eu)*

*În fiecare țară a Europei, șomajul a crescut cu repezeciune.*

*Situația este mai serioasă decât am putea crede: rata șomajului de termen lung a crescut în mod semnificativ printre romi (...)(europarl.europa.eu)*

Both techniques prove to be adequate in the given contexts rendering the intended meaning and sounding natural within the utterances.

Another range of binominals are to be classified according to their fixed prosodic patterns. Thus, there are rhyming binominals which impose a certain rhythm and vividness to the source utterance, which may be difficult to preserve in the translation process. One rhyming irreversible binominal is *fairly and squarely*, and it means “in a direct way that is easy to understand” (Cambridge Dictionary). The binominal is translated by modulation - *fără ambiguitate*. The translation is an adequate one, but the rhyming effect was lost in the process of translation.

Whereas from this point of view the conditions for a revision of Decision 95/553/EC (with the aim of extending it) must be created without delay and diplomatic protection must be included fairly and squarely within its scope. (europarl.europa.eu)

Întrucât, din acest punct de vedere, este necesar să fie create fără întârziere condițiile revizuirii deciziei din 95/553/CE în sensul extinderii sale și includerii fără ambiguitate a protecției diplomatice în cadrul domeniului său de aplicare. (europarl.europa.eu)

Another rhyming binominal is *high and dry*, which means “in a very **difficult situation** without any **help**” (Cambridge Dictionary). The translation has been done by means of the equivalent adverbial phrase *de izbeliște*, which partly transfers the meaning, but stylistically belongs to the colloquial informal language style.

Farmers in Northern Ireland at this time stand high and dry with no help and no support. (europarl.europa.eu)

În acest moment fermierii din Irlanda de Nord sunt lăsați de izbeliște, fără niciun ajutor sau sprijin. (europarl.europa.eu)

A different translation technique used for this binominal is that of condensation (*abandona*), thus the same meaning is rendered in Romanian through a more economical linguistic form.

However, it is also absolutely our duty not to leave our producers high and dry when it is through no fault of their own that they have found themselves in this situation that threatens their very survival. (europarl.europa.eu)

De asemenea însă, este absolut de datoria noastră să nu-i abandonăm pe producători, atunci când aceștia nu au nicio vină pentru situația în care se află și care amenință însăși supraviețuirea lor. (europarl.europa.eu)

Alliteration is another phonological principle for classifying binominals, as the coordinated words have identical initial consonant sounds. *Part and parcel*, for example, means “a **feature** of something, **especially** a **feature** that cannot be **avoided**” (Cambridge Dictionary). It is translated through modulation *a fi ancorat* and *a fi parte integrantă*. The translation is an effective one as it renders perfectly the meaning and fits the style of the co-text.

The Commission's political dialogue with national parliaments constitutes a process which is increasingly. Part and parcel of the EU's institutional practices.

The EESC therefore feels that, if the Community's negotiation initiatives are to be sufficiently substantial and credible, they must be part and parcel of an external relations policy which also includes negotiations on protection of intellectual property and on trade. (europarl.europa.eu)

Dialogul politic al Comisiei cu parlamentele naționale constituie un proces care devine din ce în ce mai ancorat în practicile instituționale ale Uniunii.

CESE consideră, prin urmare, că forța și credibilitatea inițiativelor de negociere ale Comunității Europene se pot dovedi eficiente în măsura în care sunt parte integrantă a unei politici de relații externe care include și negocierile din domeniul protecției proprietății intelectuale și cele privind comerțul. (europarl.europa.eu)

In the next example, the translation *parte esențială* is less loyal, as it highlights a different sememe - that of being important, which was not encapsulated in the source binominal:

*This is part and parcel of the Social OMC as a way to share knowledge, to stimulate «positive competition» among peers and to contribute to sustained mobilisation and commitment. (eur-lex.europa.eu)*

*Acest aspect este o parte esențială a MDC sociale ca mod de a comunica informațiile, de a stimula „concurența constructivă” între părți și de a contribui la o mobilizare și un angajament constant. (eur-lex.europa.eu)*

*Rough and ready* is another alliterative binominal and it means “simple and prepared quickly but good enough for a particular situation” (Cambridge Dictionary). The pinpointed translation is through literal translation - *dur și pregătit* and it fails to render the source meaning, so it is an inadequate one:

*These agreements, which are still very rough and ready, nonetheless deserve to be encouraged and, most especially, improved. (europarl.europa.eu)*

*Aceste acorduri, care sunt încă foarte dure și pregătite, merită totuși să fie încurajate și, în special, îmbunătățite. (europarl.europa.eu)*

### Conclusion

The translation techniques applied when translating irreversible binominals depend on the semantic subtleties and cultural nuances that should be rendered in the target language. Moreover, when it comes to these kinds of idiomatic phrases the translator has to face also the formal complexity of the linguistic units. The main challenge is to render the irreversible binominals accurately and most naturally, so that they have the same effect in the target language as they have in the source language. The easiest and most adequate translation technique to be used is the equivalence, when it is possible, as it preserves both meaning and formal aspect of the source linguistic unit (binominal). However, when an equivalent doesn't exist, the translator may apply a wide range of techniques such as modulation, pseudo-calque, reduction, amplification, condensation, depending on the context and the lexical-semantic and stylistic resources of the target language.

### Bibliographic references :

*Cambridge Dictionary*. Available on: <https://dictionary.cambridge.org/>.

CRYSTAL, David (2019), *The Cambridge Encyclopedia of the English Language, third edition*, United Kingdom: University Printing House.

HINKEL, Eli, «Teaching Idiomatic Expressions and Phrases: Insights and Techniques». In : *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(3), 2017, p. 45-59. Available on: [files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156200.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156200.pdf) (cited 8.11.2023).

HORODECKA, Eva, OSADNIK, Waclaw, «The problem of translation of idiomatic expressions from English into Polish». In : *New Zealand Slavonic Journal*, 1989-1990, p. 167-173. Available on: <https://www.jstor.org/stable/40921335> (cited 12.11.2023).

MALKIL, Yakov, «Studies in irreversible binominals». In : *Lingua* 8, 1959. Doi:10.1016/0024-3841(59)90002-6.

MOLINA, Lucia, ALBIR, Amparo Hurtado, «Translation techniques revisited: a dynamic and functionalist approach». In: *META*, nr.4, 2002. Available on: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2002-v47-n4-meta688/008033ar/>.

POSTOLEA, Sorina (2017), *Translation patterns at term level*, Iași: Institutul European.

PRODANÝ, L., «Irreversible binominals in Hungarian». In: *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*, Vol. 36, 1986, p. 151-179. Available on: <https://www.jstor.org/stable/44310570> (cited 8.11.2023).

*The Free Dictionary*. Available on: <https://idioms.thefreedictionary.com/>.

VINAY, Jean-Paul, DARBELNET, Jean (1958), *Stilistique comparée de l'anglais et du français*, Paris : Didier.

**Corpus :**

eur-lex.europa.eu

europarl.europa.eu

# DIE AUSWIRKUNG DER MOTIVATIONS- BZW. SPRECHHEMMUNGSFAKTOREN AUF DIE MÜNDLICHE KOMPETENZ DER STUDIERENDEN

CZU: 37.091:81`243`233

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10652812>

**Svetlana Corcevschi**

Staatliche Universität Moldawien

ORCID 0000-0001-6807-1946

*The development of students' oral competence is one of the most important leitmotifs in modern language teaching. Motivation is at the heart of language learning and has a major impact on success in developing students' speaking skills. Students who are motivated strive to achieve a goal and can be successful in learning a language. In the field of language learning and the development of oral skills, fear is a disruptive factor and can negatively affect the learning process. Overcoming the fear of speaking and creating a fearless learning atmosphere, the development of communicative learning methods is an important objective of foreign language methodology and didactics today.*

**Keywords :** *motivation, fear of speaking, factors inhibiting speaking, DaF lessons, communicative competence.*

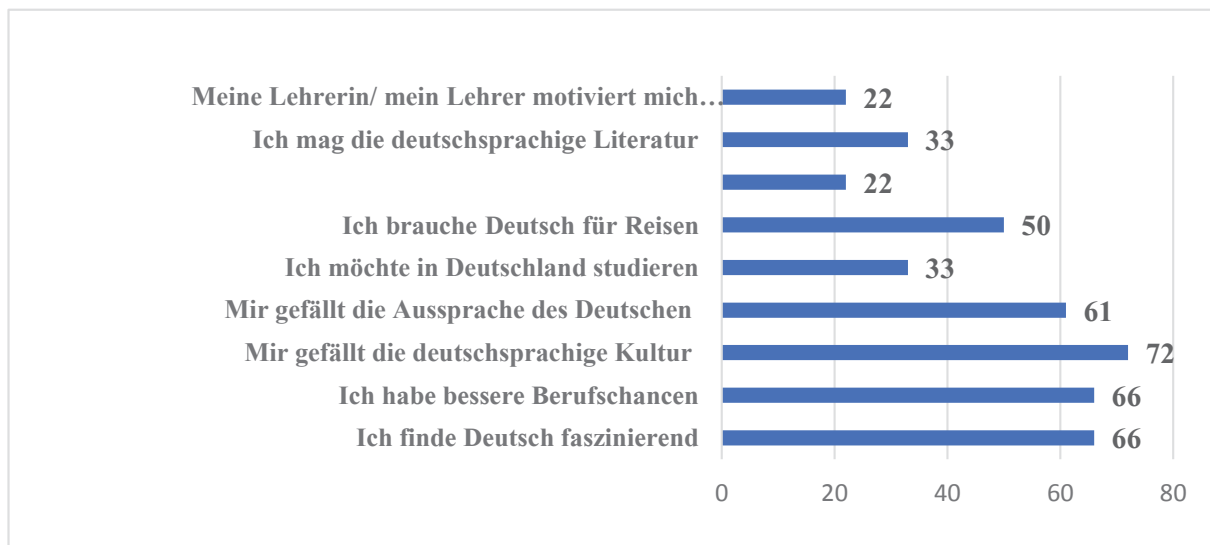
**Schlüsselwörter :** *Motivation, Sprechangst, sprechhemmende Faktoren, DaF- Unterricht, kommunikative Kompetenz.*

Sehr oft klagen die Studierenden darüber, dass sie ziemlich lange Deutsch lernen, aber sie können nicht so richtig auf Deutsch sprechen. Wenn man fragt, warum sie nicht gut auf Deutsch sprechen können, werden sehr oft Vokabeldefizite oder mangelnde Grammatikkenntnisse erwähnt. Aber nicht nur diese Gründe wirken negativ auf mündliche Kompetenz der Studierenden. Daneben spielen auch sprechhemmende Faktoren, wie z.B. Sprechangst oder Sprechhemmung, die dazu führen, dass Studierende nicht in der Lage sind, sich im Deutschunterricht zu äußern.

Welche Faktoren spielen im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen eine motivierende Rolle? Motivation steht im Mittelpunkt des Fremdsprachenlernens und hat einen großen Einfluss auf den Erfolg bei der Entwicklung der mündlichen Kompetenz der Studierenden. Die Studierenden, die motiviert sind, bemühen sich ein Ziel zu erreichen und können erfolgreiche Ergebnisse beim Erlernen einer Sprache haben.

Die schriftliche Befragung, an der 18 Studierende des 3. Studienjahrs und des 4. Studienjahrs der Staatlichen Universität Chişinău der Republik Moldau der philologischen Fakultät teilgenommen haben, die die deutsche Sprache als Hauptfach und Nebenfach studieren, hat gezeigt, dass die Studierenden an der Universität im Hinblick auf das Erlernen der deutschen Sprache Motivation und Interesse haben. Die Studierenden interessieren sich für die deutschsprachige Kultur, Leute, Städte, deutschsprachiger Länder, sie interessieren sich für die deutsche Literatur und wollen in Deutschland studieren, sie finden Deutsch faszinierend und sind der Ansicht, dass sie bessere Berufschancen mit der deutschen Sprache haben können.

**(Abbildung 1)**



**Abbildung 1. Warum lernen Sie Deutsch?**  
(Mehrfache Antwort möglich). (Corcevschi, 2023b)

Aus der Befragung wird ersichtlich, dass für die Studierenden das Erlernen der deutschen Sprache persönlich relevant ist, obwohl sie unterschiedliche Gründe haben, wollen sie diese Sprache gern lernen und auf Deutsch sprechen.

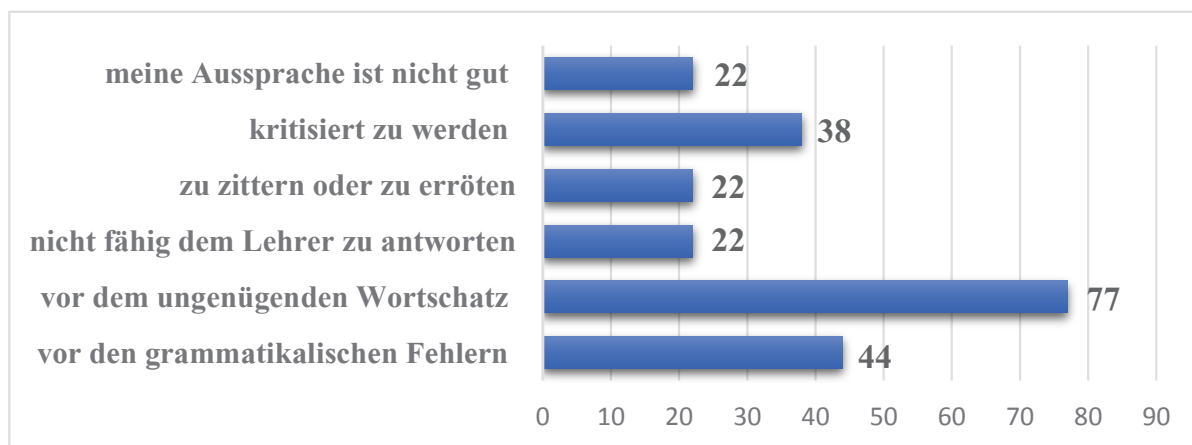
Die Entwicklung der mündlichen Kompetenz der Studierenden gehört zu den wichtigsten Leitmotiven in der modernen Fremdsprachendidaktik. Diese Kompetenz wird mehrdimensional verstanden und umfasst Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Motivation, volitionale Aspekte wie Absicht oder Bereitschaft, soziale Aspekte sowie Erfahrungen und konkretes Handeln. (Caspari, 2008: 166)

Die kommunikative Kompetenz wird in fünf Teilkompetenzen eingegliedert: die sprachliche, Text-, pragmatische, soziolinguistische und strategische Kompetenz. (Gnutzmann, 2014 : 52) Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wird die kommunikative Kompetenz in drei Kompetenzen unterteilt, dessen Zusammenspiel erst die Kommunikation ermöglicht. Das sind die linguistische, die soziolinguistische und die pragmalinguistische Kompetenz. Dazu kommt auch die strategische Kompetenz, also „Strategien, auf die zurückgegriffen werden kann, wenn die Kommunikation wegen Defiziten in anderen Kompetenzbereichen in eine Krise gerät“. (Europarat 2001 : 52) Der zentrale Stellenwert von Sprechen geht im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen mit der Akzeptanz des kommunikativ-handlungsorientierten Ansatzes des Fremdsprachenlernens einher und lässt sich vor allem aus der Funktion des Sprechens als „Primärmodus des In-Beziehung-Tretens zwischen Menschen“ legitimieren. (Kurtz, 2001: 84)

Die mündliche Kompetenz kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen: durch verbale mündliche Kommunikation, durch körperliche Kommunikation und/oder durch Kommunikation auf der Grundlage akustischer und visueller Wahrnehmungen und Interferenzen. (Fiehler, 2009 : 26) Mündliche Kommunikation unterscheidet sich je nach Zeitpunkt, Ort, sozialer Gruppe und Anlass. „Sie variiert von Individuum zu Individuum und beim Individuum [...], sowie – feiner betrachtet – auch von Situation zu Situation“. (Fiehler, 2009 : 29)

Im Bereich des Sprachenlernens und der Entwicklung der mündlichen Kompetenz ist Angst ein störender Faktor und kann den Studienprozess negativ beeinflussen. Die durgeführte

Befragung hat deutlich gezeigt, dass die Studierenden auf unterschiedlichen Ebenen sowohl auf sprachlicher als auch auf kognitiver und körperlicher Angst haben. Die größte Hemmungsquote bei den Studierenden ist der Vokabelmangel (77%), die Studenten haben Angst Deutsch zu sprechen, weil ihr Wortschatz unzureichend ist. Bei vielen Studierenden steht die Angst vor 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 2**)



**Abbildung 2. Wovor haben Sie Angst oder Hemmung im Deutschunterricht?**  
(Mehrfache Antwort möglich). (Corcevschi, 2023a).

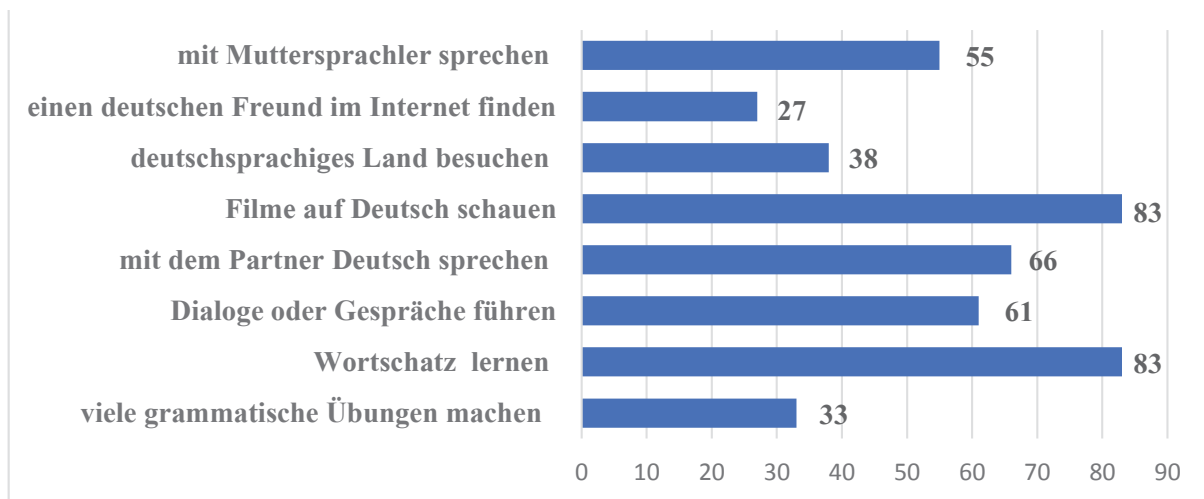
Man kann feststellen, dass Angst sowohl Körper-, Verstandes- als auch Verhaltensfunktionen der Studierenden negativ beeinflussen kann.

Viele Studierende fühlen sich ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen unsicher und empfinden Scheu, wenn sie die Fragen der Lehrperson beantworten müssen. Sie befürchten Fehler zu begehen und dadurch kritisiert und negativ bewertet zu werden. Hinter der Sprechangst steckt die Angst zu versagen und unzulänglich zu sein.

Aus der Befragung wird nachvollziehbar, dass zwei Drittel der Studierenden Angst vor Fehlern (66%) haben. Fehler sollen heutzutage als natürlicher Bestandteil des Lernprozesses sein. Man soll den Studierenden über den Nutzen von Fehlern für den Lernprozess bewusst machen. Durch Fehler lernt man weiter, man probiert etwas Neues aus, man muss selbstbewusst mit Fehlern umgehen, nur so erhalten Fehler und Fehlerkorrektur einen positiven Stellenwert bei den Studierenden und können zum Abbau der Sprechängste führen.

Die Bewältigung der Sprechangst und das Schaffen einer angstfreien Lernatmosphäre, die Ausarbeitung von kommunikativen Lernmethoden sind heutzutage ein wichtiges Ziel fremdsprachlicher Methodik und Didaktik.

Die Studenten der Staatlichen Universität Chişinău der Republik Moldau wurden auch befragt, wie man Hemmung und Angst beim Sprechen bei den Studenten in der deutschen Sprache ihrer Meinung nach überwinden und sie zum Sprechen motivieren.



**Abbildung 3. Wie kann man diese Angst oder Hemmung abbauen?**  
(Mehrfache Antwort möglich). (Corcevschi, 2023a)

Die Mehrheit der Studierenden ist der Meinung, dass der reiche deutsche Wortschatz (83%) und die Filme in der deutschen Sprache (83%) zur Überwindung der Sprechangst in der deutschen Sprache führen könnten. Sie sind auch überzeugt, dass wenn man mit einem Partner Deutsch spricht, könnte man die Sprechhemmung überwinden und damit die Sprechbereitschaft erhöhen. Dialoge und Gespräche in der deutschen Sprache im Unterricht könnten auch zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz beitragen. Man sollte der Grammatik im Unterricht viel Aufmerksamkeit schenken, denn einige glauben, dass ihre Grammatikkenntnisse sehr niedrig sind, und das kann negativ auf die Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenz auswirken. Der Aufenthalt oder das Semesterstudium in einem deutschsprachigen Land könnten auch zur Erhöhung des Selbstvertrauens und zur Entwicklung der Kommunikationsbereitschaft beitragen. (**Abbildung 3**)

Die Förderung der Sprechhandlungsfähigkeit in der deutschen Sprache stellt eine große Herausforderung für Lehrpersonen dar, weil Sprechbereitschaft bei Studierenden sich nicht erzwingen lässt. Die Studierenden müssen stärker in den Unterricht mit einbezogen werden. Dazu werden viele methodisch geschickt gesteuerte Impulse, lerner-, handlungs- und aufgabenorientierte Verfahren sowie eine kommunikationsfreundliche und motivierende Atmosphäre benötigt. (Königs, 2014 : 112)

Die Aufgaben müssen die Studierenden „ansprechen, diese dazu motivieren, sie durchführen zu wollen, sie müssen einen Lerngewinn mit sich bringen, sie müssen die Schüler sprachlich aktivieren, die Lernenden müssen ihre bisherige Lebenserfahrung, ihr Weltwissen, ihre Gefühle und Interessen sowie das Spektrum ihrer fremdsprachlichen Kompetenz einbringen“. (Klippel, 2004 : 177)

Klippel (2004) betont, dass geschlossene oder halb offene Übungen und Aufgaben mit offenen Lernszenarien kombiniert werden müssen, die das freie Sprechen im DaF-Unterricht und die Selbsttätigkeit der Studierenden fördern können. Kommunikative Aufgaben müssen stark handlungsorientiert sein, Studierende sollen selbstständig Lösungswege entwickeln und präsentieren. Sowohl für die Förderung des monologischen als auch dialogischen Sprechens gibt es viele Unterrichtsideen. Das monologische Sprechen soll auch geübt werden und als geeignete Übungsformen können im Bereich des monologischen Sprechens z. B. Präsentationen der Ergebnisse der Gruppenarbeit, Würfel-Aktivitäten, Mini-Monologe, Fünf-Sätze-Reden



etc. und im Falle des interaktiven Sprechens u. a. Rollenspiele, Diskussionsrunden, Debatten, Improvisationen zu nennen sein. (Klippel, 2004 : 175)

Wie die Ergebnisse der Befragung zeigen, haben die Studierenden die feste Überzeugung von der Wichtigkeit der Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenz, und dementsprechend haben auch Wünsche, dass es im Unterricht sowohl viele sprechvorbereitende Übungen zu Lexik und Grammatik als auch viele Aufgaben zur Entwicklung ihrer Sprechfähigkeit sein müssen. Aus diesem Grund ist es wichtig, mithilfe von handlungsbegleitenden Sprechübungen und Aufgaben die Sprechfreudigkeit der Studierenden im DaF-Unterricht zu entwickeln und den Unterricht so zu gestalten, dass die Studierenden über ihre Ängste und Hemmungen vergessen und aktiv am DaF-Unterricht teilnehmen und sicher und spontan in der deutschen Sprachen ausdrücken könnten.

### **Literaturverzeichnis :**

BUTZKAMM, Wolfgang (2012), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag.

CASPARI, Daniela, «Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung». In : *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2008, Band 19, Heft 2: 163–186. Print.

CORCEVSCHI, Svetlana, «Sprechangst als typisches Problem im DaF-Unterricht», In: Conferința științifică cu participare internațională *De la monem la text: Reconfigurări lingvistice și practici didactice*, Ediția a Va, Chișinău, 1.12.2022, CEP USM, 2023.

CORCEVSCHI, Svetlana, «Sprechangst im DaF-Unterricht – Strategien zur Überwindung», Conferința științifică *Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice*, (Ediția a VIII-a), Catedra de filologie engleză și germană a Facultății de Litere a Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Bălți, 2023, p.39-47.

GNUTZMANN, Claus, «Zur Definition und Entwicklung von Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht», In: *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer, Tübingen: Narr Francke Attempto, 2014, p. 50–57. Print.

ESSAU, Cecilia A. (2014), *Angst bei Kindern und Jugendlichen*, München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, 2014. Print.

FIEHLER, Reinhard, «Mündliche Kommunikation». In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 3: Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, Hrsg. Winfried Ulrich und Michael Becker-Mrotzek, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2009, 25–47. Print.

EUROPARAT (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Straßburg: Langenscheidt KG, Print. Disponibil: <https://www.coe.int/en/web/portal/home>

HALLET, Wolfgang (2006), *Didaktische Kompetenzen. Lehr und Lernprozesse erfolgreich gestalten*, Stuttgart: Klett Lernen und Wissen GmbH. Print.

KLIPPEL, Friederike, «Lust zum Sprechen im Englischunterricht». In: *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*, Hrsg. Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-Ditfurth, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004, p. 173–186. Print.

KÖNIGS, Frank G. «Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht»,

In: *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer, Tübingen: Narr Francke Attempto, 2014, p. 108–116. Print.

KURTZ, Jürgen (2001), *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht: eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2001, Print.

ZACHARIASZ-JANIK, Marta, «Didaktische Mittel zur Überwindung der Sprechangst am Beispiel der Jugendkurse des Goethe-Instituts im Inland». In : *Linguistische Treffen in Wrocław* 18, 2020 (II): 345–359. DOI: <https://doi.org/10.23817/lingtreff.18-25>.

# TRANSLATION OF WEBSITES OF STATE INSTITUTIONS AND ORGANIZATIONS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

CZU: 81`255:004.774:342.6(478)

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10652850>

Elena Gheorghita, Andriana Sacara

Moldova State University

ORCID 0000-0001-9766-2753 ORCID 0009-0002-1700-7615

*This article investigates the translations of websites belonging to state institutions and organizations in the Republic of Moldova. First the legal framework and requirements are surveyed. Then the number of linguistic versions provided, the degree of maintenance of website content in multiple languages are examined, followed by a brief discussion of the main issues in translation of websites of state institutions and organizations in the Republic of Moldova. The methodology incorporates elements of quantitative and qualitative approaches.*

**Key words:** *Website Translation, State Institutions and Organizations, translated content, maintenance of website content, linguistic versions.*

In an interconnected world where borders blur and connectivity knows no bounds, the significance of website translation transcends mere linguistic adaptation. It is the gateway to global outreach, a bridge that connects businesses and audiences across diverse cultures and languages. As the digital landscape expands exponentially, the pivotal role of website translation becomes increasingly pronounced, heralding not just comprehension but fostering engagement, inclusivity, and unlocking doors to new opportunities on a global scale. The translation of websites is an indispensable tool for state institutions and organizations seeking to achieve effective communication, inclusivity, citizen empowerment, and the cultivation of a positive national image and the successful realization of governmental objectives.

Sandrini defines website translation as “the production of a new website which is targeted at another linguistic and cultural community and based on an existing website in accordance with the predefined purpose”. (2008 : 167–91) This implies that the process of website translation involves only linguistic and cultural adaptation of the website content. Pym thinks that “the translation task carried out on websites is not different from the other types of translation; texts are extracted, translated and then reinserted on the website according to the required communicative purpose [...]”. (2011) We agree totally with the Pym’s affirmation because translation of website content involves transferring the source text from a language to another language.

In the case of Moldovan State Institutions and Organizations, we can deliberate on linguistic adaption of website material to inform citizens or visitors about their activity. One key point to consider in our study is the Legislative Framework regarding the websites of Moldovan State Institutions and Central Administrative Authorities. The primary purpose of this research is to create an overview regarding the stipulations of structuring official websites in Moldova, especially the aspects that refer to translation. In this sense, we studied the *Government Decision No 728/ 26-09-2023 on the official websites of the authorities and public institutions and minimum requirements for their social media profiles*. A primary consideration in our study is point 35 of the *Regulation on official websites of public*

*authorities and institutions and minimum requirements for their social media profiles* that stipulates the following: “The information on the official website is published in Romanian. It is recommended to translate the information into an international language”<sup>1</sup>. Reflecting on this stipulation, we can understand that Moldovan State Institutions are not obligated to translate their content in other languages. However, it is interesting to ascertain whether these institutions conscientiously consider the recommendation.

Another reason for analysing the official websites of the authorities and public institutions from Republic of Moldova derives from the political context. On 23<sup>rd</sup> of June 2022, the European Council conferred candidate status on the Republic of Moldova. Consulting official website of European Union we identified that it tends to provide information in all 24 EU Languages: “Priority content, legislation, key political documents and some of the other most visited Commission-managed webpages on the ‘Europa’ web domain, such as the ‘Official website of the European Union’, are available in all 24 EU official languages.”<sup>2</sup> Based on EU website language policy, we aim to investigate if Moldovan authorities and public institutions are prepared to adapt their website content to this policy and to assure website translation in at least one EU language.

To shed light on the translation practices of Institutions and Organizations websites in the Republic of Moldova, we conducted a study, with a particular focus on number of linguistic versions they offer and on maintenance of translation of content in all linguistic versions.

In this sense, 58 websites were subject to our analysis, each serving a distinct role within the governance framework of Moldova:

- 1) Websites of 5 Supreme Institutions in the Republic of Moldova that exercise governance: Parliament, Presidency, Government, National Bank of Moldova, Court of Accounts of the Republic of Moldova;
- 2) Websites of 14 Ministries and website of State Chancellery;
- 3) Websites of 30 Institutions subordinated to Ministries or State Chancellery;
- 4) 8 websites of Public authorities. (Appendix 1)

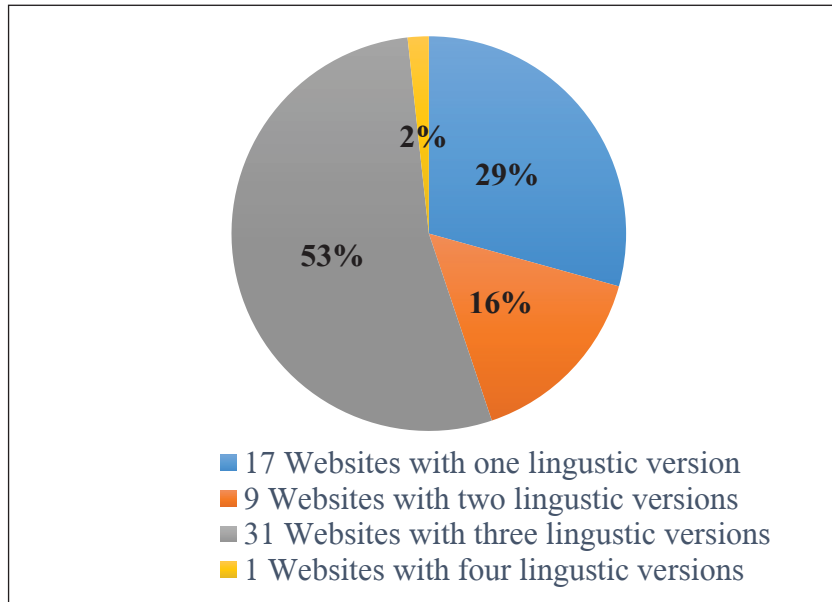
However, we did not apply a stratified sampling approach because all websites should respect *Regulation on official websites of public authorities and institutions and minimum requirements for their social media profiles*.

Expanding on this first purpose of our research, we regard as essential to start with the analysis of websites according to number of linguistic versions they provide. As a result, we deduced that websites of Institutions and Organizations in the Republic of Moldova offer the possibility to access information in one or many languages.

---

<sup>1</sup> HOTĂRÂRE Nr. 728 Din 26-09-2023 Cu privire la site-urile web oficiale ale autorităților și instituțiilor publice și cerințele minime privind profilurile de socializare ale acestora. - [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=139673&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=139673&lang=ro). Accessed 19 Oct. 2023.

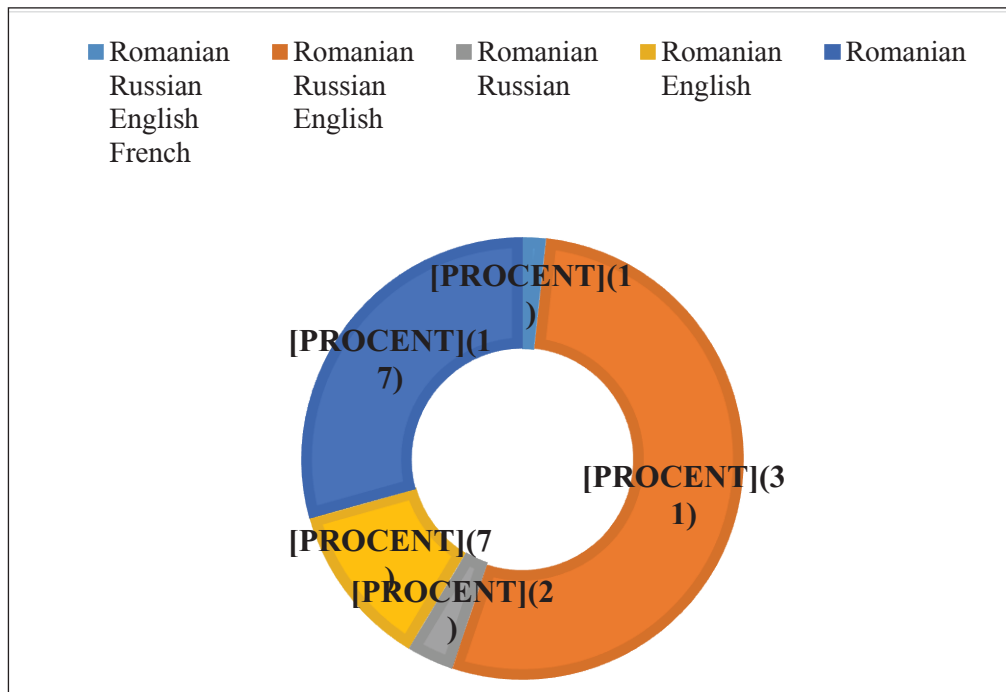
<sup>2</sup> Use of Languages on Our Websites | European Union. [https://european-union.europa.eu/languages-our-websites\\_en](https://european-union.europa.eu/languages-our-websites_en). Accessed 20 Oct. 2023



**Figure 1. Number of websites that provide information in one or many languages.**

After the study of Moldovan websites of state institutions, we noticed that more than half of websites (53%, 31 out of 58) offer a trilingual content, 16% (9 out of 58) of Institutions keep webpages with two linguistic versions and just 2 % (1 out of 58) of websites present to public four linguistic versions. Of the total number of websites, 17 (16%) offer content exclusively in one language.

Expanding upon this observation, we deem it pivotal to extend our study by delving into a more detailed examination of the language versions featured on the websites of State Institutions and Organizations in the Republic of Moldova.



**Figure 2. Language versions of websites of State Institutions and Organizations in the Republic of Moldova.**

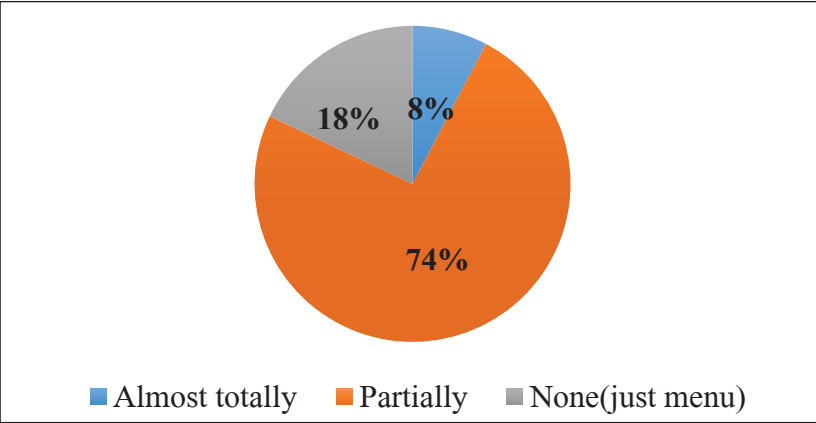
As a result of our examination, we determined that Parliament Website gives the option to consult information in four languages: Romanian, Russian, English and French. 31 (54 %) websites post their content in three languages: Romanian, Russian, English. Among the institutions that offer this possibility, we can list: Government of Republic of Moldova; Parliament of the Republic of Moldova; National Bank of Moldova; Court of Accounts of the Republic of Moldova; Ministry of Justice; Ministry of Energy; E- GOVERNANCE AGENCY; Civil Aviation Authority of Republic of Moldova; ENERGY EFICIENCY AGENCY etc.

We observed that 7 Institutions (12%) offer to visitor the possibility to consult information in a Romanian and English version such as: Ministry of Defence; Ministry of Internal Affairs; State Chancellery; Customs Service of the Republic of Moldova; Internal Protection and Anti-Corruption Service; National Institute of Metrology; NATIONAL AGENCY FOR RESEARCH AND DEVELOPMENT. Just 2 (3 %) Institutions (State Labour Inspectorate and Agency for Interethnic Relations) choose to publish information in Romanian and Russian languages. Among the entirety of websites, 17 (29%) provide content solely in the Romanian language, for example: Ministry of Culture; Information Technology and Cyber Security Service; Entrepreneurship Development Organization; National Agency for Quality Assurance in Education and Research; National Agency for Public Health etc.

However, in some cases webpages provide language versions without translation or only partial translation of the content. Moreover, in specific situations, websites propose the switcher of the languages, but the interface is not translated. For example, Ministry of Agriculture and Food Industry; Ministry of Environment; Border Police; Environmental Protection Inspectorate; National Health Insurance Company etc. websites offer just the button to access English and Russian version, but in fact, webpages do not offer a multilingual translation. Due to these observations, we classified them in the category of websites with one language version.

Our research progresses further as we undertake the critical assessment of the maintenance grade regarding the updating of website content in accordance with the language versions they offer. In this phase, we establish a set of criteria for evaluation, categorizing the maintenance efforts into three distinct levels: “almost totally,” “partially,” and “none” aimed to offer a nuanced understanding of the institutions’ maintenance practices.

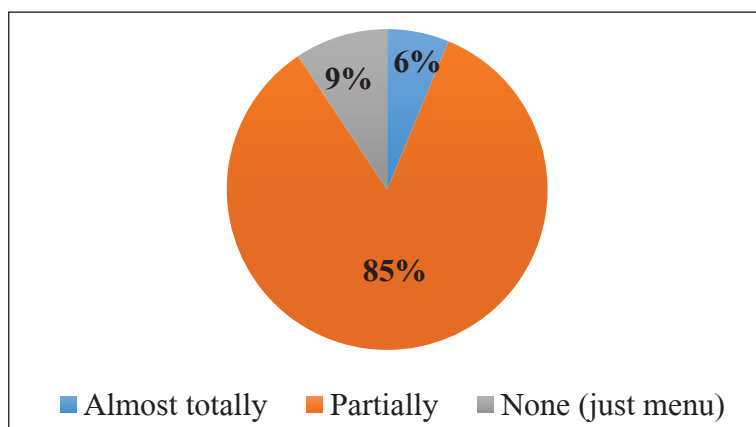
Furthermore, we considered essential to examine the maintenance of updating translation content in each language version separately. We arrived at this idea because there are some websites that actualize information differently according to language version. For instance, General Inspectorate for Migration keeps its website partially updated in Russian, but in English, it offers just the translation of menu. For this reason, we intend to examine English versions of Institutions and Organizations websites.



**Figure 3. Maintenance of updating translation content of English version of websites.**

Firstly, we examined 39 websites that feature an English language version. Consequent to our examination, we determined that just 3 websites (8%) of State Institutions provide updated content in English. Notably, the National Bank of Moldova and the National Bureau of Statistics, National Institute of Metrology of the Republic of Moldova exemplify this practice. Conversely, a substantial majority of Institutions, totalling 74% (29), translate their website content in English only partially. Some examples include Ministry of Economic Development and Digitalization; Ministry of Foreign Affairs and European Integration; Ministry of Justice; Ministry of Energy; Ministry of Labour and Social Protection; Ministry of Infrastructure and Regional Development; Public Procurement Agency etc. Seven websites (18 %) exclusively provide a translated version of their menu, indicating a limited scope of linguistic adaptation such as The Agency for Energy Efficiency website; State Hydrometeorological Service website; Internal Protection and Anti-Corruption Service website; State Labour Inspectorate website; Ministry of Internal Affairs website; Ministry of Education and Research website; Ministry of Health website.

Furthering the discussion, we propose to examine the maintenance level of Russian versions of institutional websites in Moldova.



**Figure 4. Maintenance of updating translation content of Russian version of websites.**

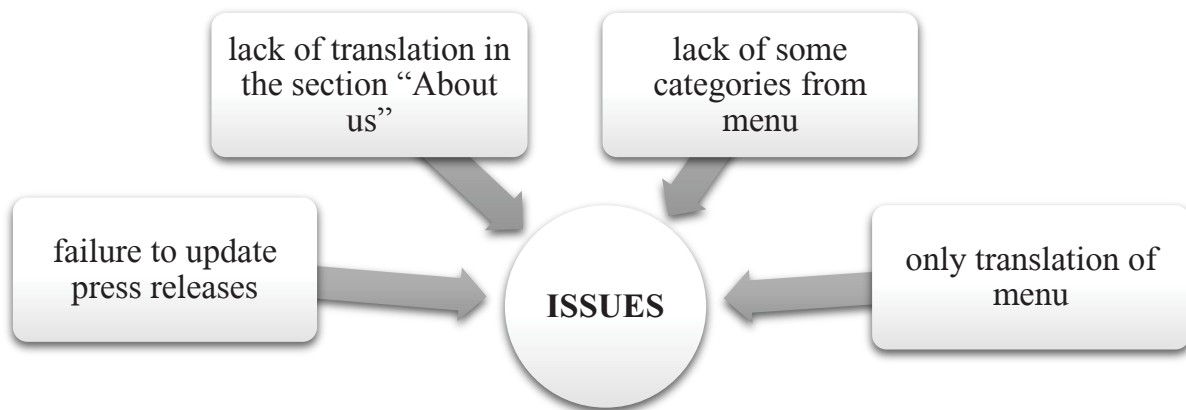
Our research entailed the examination of 32 websites that incorporated a Russian language version. Only two (6%) institutions namely the National Bank of Moldova and the National Bureau of Statistics offer a content totally in the Russian language. Most of the websites, totalling 85% (27) provide a partial translation of their website content in Russian for instance: Civil Aviation Authority of Republic of Moldova website; Agency for Ensuring Resources and Administration of Patrimony website; National Probation Inspectorate website; Institute for Standardization of Moldova website; State Taxes Service of the Republic of Moldova website; State News Agency website etc. The percentage of websites that offer just a translated menu is 9% (3). The Institutions that do not translate their content are Agency for Interethnic Relations; State Labour Inspectorate; Ministry of Education and Research.

Parliament of the Republic of Moldova is the unique Institution that provides the opportunity to access information in four languages. Degree of implication in translating website in these four languages differ. For example, the sections “LEGISLATIVE PROCESS” and “PARLIAMENTARY CONTROL” are not available for English and Russian speakers. Moreover, Parliament does not update media. French version of its website offers just menu translation.

**Table 1. Maintenance of Parliament’s website versions**

Language	English	Russian	French
Maintenance	Partially	Partially	None (just menu)

While examining websites of State Institutions and Organizations in Moldova, we identified several important issues that provide insights into their translation practices and degree of maintenance of language versions.



**Figure 5. Issues identified in translation practices of Moldovan Institutions and Organizations websites.**

The primary and most common issue identified is the Moldovan Institutions and Organizations failure to update press releases. As a case in point, we can analyse website of Government of Republic of Moldova. During the period of our investigation, we observed that the most recent Romanian news post was published on November 19, 2023, whereas the latest news in the English version was released on November 9, 2023, and the latest news in Russian language was published on November 8, 2023.

A secondary problem detected in the examination of websites is the lack of translation in the section “About us”. We think that updating information in the “About Us” section across all language versions is crucial for accuracy, timeliness, and inclusivity. It ensures that users, regardless of language preference, receive current and relevant details, fostering trust, compliance with regulations, and effective cross-cultural communication. As examples, we propose the Ministry of Economic Development and Digitalization, the Ministry of Foreign Affairs and European Integration, the Agency for Court Administration practices. The State Institutions do not provide English and Russian versions regarding team and their structure.

A relevant issue is the absence of some categories from menu in language versions of Institutions and Organizations websites in Moldova. A most common subcategory omitted is the “Careers”. The State Agency on Intellectual Property, the Ministry of Economic Development and Digitalization choose to not post announcement regarding job vacancies in Russian and English versions. Ministry of Labour and Social Protection opts to publish information about employment opportunities in Russian and Romanian languages. Another example is the State News Agency website that does not include the category “Transparency” in its English and Russian menu.



We may thusly conclude that website translation does not seem to be a priority for state institutions and organizations in the Republic of Moldova.

To improve Moldovan State Institutions and Organizations' translation practices in the field of websites, a crucial step would be to integrate a dedicated department of translation or the integration of translation responsibilities within the Information Technology and Telecommunication Services department, Document Management Service and Communication Public Relation department. Professional translators incorporated in Institutions' organizations would play a pivotal role in managing content updates in various languages, ensuring consistency, accuracy, and alignment with organizational objectives. This measure would fortify institutional capacity to manage content updates across multiple languages, fostering a well-coordinated and efficient translation process that enhances communication with diverse audiences.

### **Bibliographic references :**

PYM, Anthony (2011), «Website Localizations», In : The Oxford Handbook of Translation Studies, edited by Kirsten Malmkjær and Kevin Windle : Oxford University Press, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199239306.013.0028>.

SANDRINI, Peter (2008), «Localization and Translation». In : MuTra Journal, vol. 2, pp. 167–91, <http://www.petersandrini.net/publik/localiz.pdf>.

### **Appendix 1**

<b>No</b>	<b>Institution</b>	<b>Website</b>
1	Presidency of the Republic of Moldova	<a href="https://presedinte.md/">https://presedinte.md/</a>
2	Parliament of the Republic of Moldova	<a href="https://www.parlament.md/">https://www.parlament.md/</a>
3	Government of Republic of Moldova	<a href="https://gov.md/">https://gov.md/</a>
4	National Bank of Moldova	<a href="https://www.bnm.md/">https://www.bnm.md/</a>
5	Court of Accounts of the Republic of Moldova	<a href="https://www.ccrm.md/">https://www.ccrm.md/</a>
<b>MINISTRIES AND STATE CHANCELLERY</b>		
1	Ministry of Economic Development and Digitalization	<a href="https://mded.gov.md/">https://mded.gov.md/</a>
2	Ministry of Foreign Affairs and European Integration	<a href="https://mfa.gov.md/">https://mfa.gov.md/</a>
3	Ministry of Agriculture and Food Industry	<a href="https://www.madrm.gov.md/">https://www.madrm.gov.md/</a>
4	Ministry of Finance	<a href="https://www.mf.gov.md">https://www.mf.gov.md</a>
5	Ministry of Justice	<a href="https://www.justice.gov.md/">https://www.justice.gov.md/</a>
6	Ministry of Energy	<a href="https://energie.gov.md">https://energie.gov.md</a>
7	Ministry of Environment	<a href="https://www.mediu.gov.md/">https://www.mediu.gov.md/</a>
8	Ministry of Health	<a href="https://ms.gov.md/">https://ms.gov.md/</a>
9	Ministry of Defence	<a href="https://www.army.md">https://www.army.md</a>
10	Ministry of Internal Affairs	<a href="https://www.mai.gov.md/">https://www.mai.gov.md/</a>
11	Ministry of Education and Research	<a href="https://mec.gov.md/">https://mec.gov.md/</a>
12	Ministry of Culture	<a href="https://mc.gov.md/">https://mc.gov.md/</a>
13	Ministry of Labour and Social Protection	<a href="https://social.gov.md/">https://social.gov.md/</a>
14	Ministry of Infrastructure and Regional Development	<a href="https://midr.gov.md/">https://midr.gov.md/</a>
15	State Chancellery	<a href="https://cancelaria.gov.md/">https://cancelaria.gov.md/</a>
<b>INSTITUTIONS SUBORDINATED TO MINISTRIES OR STATE CHANCELLERY</b>		
1	E- GOVERNANCE AGENCY	<a href="https://www.egov.md/">https://www.egov.md/</a>
2	PUBLIC SERVICES AGENCY	<a href="https://www.asp.gov.md/">https://www.asp.gov.md/</a>
3	Information Technology and Cyber Security Service	<a href="https://stisc.gov.md/">https://stisc.gov.md/</a>
4	State News Agency	<a href="https://www.moldpres.md/">https://www.moldpres.md/</a>

5	State Labour Inspectorate	<a href="https://ism.gov.md/en">https://ism.gov.md/en</a>
6	National Agency for Employment Agency	<a href="https://anofm.md/">https://anofm.md/</a>
7	State Tax Service of the Republic of Moldova	<a href="https://sfs.md/">https://sfs.md/</a>
8	Customs Service of the Republic of Moldova	<a href="https://customs.gov.md/">https://customs.gov.md/</a>
9	Public Procurement Agency	<a href="https://tender.gov.md/">https://tender.gov.md/</a>
10	Border Police of the Republic of Moldova	<a href="https://border.gov.md/">https://border.gov.md/</a>
11	General Police Inspectorate	<a href="https://politia.md/">https://politia.md/</a>
12	Internal Protection and Anti-Corruption Service	<a href="https://www.mai.gov.md/">https://www.mai.gov.md/</a>
13	General Inspectorate for Migration	<a href="https://igm.gov.md/">https://igm.gov.md/</a>
14	State Inspectorate for Supervision of Non-Food Products and Consumer Protection	<a href="https://consumator.gov.md/">https://consumator.gov.md/</a>
15	National Institute of Metrology	<a href="https://inm.md/">https://inm.md/</a>
16	Entrepreneurship Development Organisation	<a href="https://www.oda.md/">https://www.oda.md/</a>
17	Institute for Standardization of Moldova	<a href="https://standard.md/">https://standard.md/</a>
18	National Agency for Quality Assurance in Education and Research	<a href="https://ance.gov.md/">https://ance.gov.md/</a>
19	National Agency for Curriculum and Assessment	<a href="https://ctice.gov.md/">https://ctice.gov.md/</a>
20	State Hydrometeorological Service	<a href="https://www.meteo.md/">https://www.meteo.md/</a>
21	Environmental Protection Inspectorate	<a href="http://ipm.gov.md/">http://ipm.gov.md/</a>
22	National Administration of Penitentiaries	<a href="https://www.anp.gov.md/">https://www.anp.gov.md/</a>
23	Agency for Court Administration	<a href="https://www.aaij.justice.md/">https://www.aaij.justice.md/</a>
24	National Agency for Public Health	<a href="https://ansp.md/">https://ansp.md/</a>
25	Agency for Ensuring Resources and Administration of Patrimony	<a href="https://www.army.md/">https://www.army.md/</a>
26	National Inspectorate for Technical Supervision	<a href="https://inst.gov.md/">https://inst.gov.md/</a>
27	National Agency for Motor Transport	<a href="https://anta.gov.md/">https://anta.gov.md/</a>
28	Civil Aviation Authority of the Republic of Moldova	<a href="https://www.caa.md/">https://www.caa.md/</a>
29	National Office of Social Insurance of the Republic of Moldova	<a href="https://cnas.gov.md/">https://cnas.gov.md/</a>
30	National Agency for Quality Assurance in Education and Research	<a href="https://www.anacec.md/">https://www.anacec.md/</a>
<b>PUBLIC AUTHORITIES</b>		
1	State Agency on Intellectual Property	<a href="https://agepi.gov.md/">https://agepi.gov.md/</a>
2	Medicines and Medical Devices Agency	<a href="https://amdmd.gov.md">https://amdmd.gov.md</a>
3	National Agency for Research and Development	<a href="https://anecd.gov.md/">https://anecd.gov.md/</a>
4	National Food Safety Agency	<a href="https://ansa.gov.md/">https://ansa.gov.md/</a>
5	National Bureau of Statistics of the Republic of Moldova	<a href="https://statistica.gov.md/">https://statistica.gov.md/</a>
6	Agency for Interethnic Relations	<a href="https://ari.gov.md/">https://ari.gov.md/</a>
7	National Health Insurance Company	<a href="http://www.cnam.md/">http://www.cnam.md/</a>
8	The Agency for Energy Efficiency	<a href="https://www.aee.md/">https://www.aee.md/</a>

# DIE KOMMUNIKATION ZWISCHEN LERNENDEN UND LEHRKRÄFTEN IM UNTERRICHT DURCH SPRACHLICHE MITTEL ALS FAKTOR DER QUALITÄT

CZU: 37.015.3:81`243

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10652887>

**Ludmila Cutcovschi**

Staatliche Universität Moldawien

**ORCID 0000-0001-7880-5800**

*This article focuses on the development of communication competence, particularly in the context of education. Communication in education is made possible and achieved through dialogue. Dialogue stands out as one of the most crucial instruments in modern pedagogy.*

**Stichwörter:** *Kommunikation, kommunikative Kompetenz, der Dialog, didaktischer Dialog, Funktionen des Dialogs.*

**Keywords:** *communication, communication competence, dialogue, didactic dialogue, functions of dialogue.*

Die moderne Ausbildung und die Ausbildungsanforderungen der Lernenden führten zur Strukturierung neuer Schwerpunkte der Bildungsziele. Im Vordergrund steht die Entwicklung funktionaler, kommunikativer Fähigkeiten, die in verschiedenen Aufgaben und Situationen anwendbar sind. Die Erziehungswissenschaftler vertreten die Idee, dass die beste Ausbildung ist die, die nicht nur den Erwerb von Wissen, sondern auch ein breites Spektrum lebenslanger Fähigkeiten fördert. Je nach Entwicklungsstand wird die Qualität des Ausbildungsprozesses beurteilt. (Albulescu, M., Albulescu, I., 2002)

Tatsächlich sind das die Erwartungen an eine moderne Schule: sich auf das Leben vorzubereiten, was die Grundlage des Nationalen Curriculums und anderer normativer Schuldokumente ist.

Der Forscher D. Oroşan behauptet, dass das Lernen die Hauptaktivität des Schulkindes durch Kommunikation erfolgt und dass zwischen diesen beiden Prozessen die Verbindung unauflöslich ist. (Oroşan, 2005) Dazu muss man die Grundregeln der Kommunikation nennen:

- Keine Kommunikation ist rein informativ.
- In der Kommunikation gibt es eine Frage- und Antwortregelung.
- Die Kommunikation kann einen leichten Themenwechsel je nach den Interessen des Partners enthalten.
- Demokratisch und höflich in einer Kommunikation zu sein bedeutet, Interesse an dem zu zeigen, was der Partner sagt.
- Die Kommunikation toleriert es nicht, den Fehler des Gesprächspartners gegenüber anderen Diskussionspartnern offenzulegen.
- Eine wirksame Kommunikation akzeptiert nicht die Unterbrechung des Partners und den Ausruf: „Du hast nicht Recht“. (Bărbuţă, Callo, Constantinovici et alii, 2003)

Die Ausbildung findet zwischen zwei oder mehreren Personen statt und funktioniert dank der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler und ist ein integraler Bestandteil des Sozialprozesses. Das Ziel der Ausbildung ist es, dass der Schüler selbstständig handeln kann und Werte, Fakten, Normen und Menschen wahrnimmt und wertschätzt. Das Ziel der Schule muss es sein, die Schüler zu Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein zu erziehen, damit sie später, diese

Fähigkeiten aktiv anwenden, um an alle Lebensbereiche teilnehmen zu können, mit erlernten sprachlichen und kommunikativen Mitteln selbständig und bewusst in der Welt zu agieren. Die Kommunikation bedeutet hier eine Form gemeinsamer Verständigung, bei der man sich selbst kennt, aber auch andere Menschen.

Zur Kommunikationsfähigkeit gehört auch die Fähigkeit zum Dialog, da ohne Dialog die Rolle der Ausbildung viel geringer wäre, weil um sich an Debatten, beispielsweise, beteiligen zu können, sind weiterhin Kommunikationsfähigkeiten erforderlich. Die Beziehung zwischen zwei Menschen, die Ausbildung bewirkt, basiert meist auf Dialog und damit die Schule eine pädagogische Wirkung entfalten kann, muss sie die Kommunikationsfähigkeit fördern. Das bedeutet, dass die Lernenden ihre Kommunikationsfähigkeiten entwickeln müssen. Dabei wird die Möglichkeit berücksichtigt, anderen Gesprächspartnern aktiv zuzuhören, um andere Meinungen zu kennen und darüber diskutieren zu können, ebenso müssen persönliche Absichten und Ziele dargestellt werden, aber auch die Lösung von Konflikten ist auf Kommunikationsfähigkeit zurückzuführen. Der Lernende muss in der Lage sein, sich an Diskussionen zu beteiligen und bestimmte Themen zu ändern zu entwickeln. Die Grundlage der Dialogfähigkeit beginnt in der Schule, wo Kinder lernen, miteinander reden, die Schüchternheit überwinden und Meinungen austauschen. (Schröder, 2000 : 26)

Die Lernenden lernen, sich in der Schule richtig ausdrücken und sie entwickeln ihre Fähigkeit, sich durch Sprachmittel vor dem Publikum zu präsentieren; da lernt man Gesprächsregeln kennen, und je nach Situation entwickeln; man lernt auch die Dialogformen, man analysiert und übt sie ein. Die Sprache wird in unterschiedlichen Formen als Mittel zur Verständigung oder Konfliktlösung kennengelernt und somit dient sie auch der Persönlichkeitsbildung und der sozialen Kompetenz. Im Unterricht haben die Lernenden vielfältige Möglichkeiten, miteinander in Dialog zu treten, Ideen und Meinungen auszutauschen und gemeinsam oder voneinander zu lernen. Man braucht auch Zeit für kreative und spielerische Aktivitäten, bei denen die Sprache zur Entdeckung führt. Die Dialogkompetenz muss in der Schule gelernt werden, denn hier üben die Lernenden, sich klar und angemessen auszudrücken und zuzuhören. Allerdings müssen solche Inhalte gewählt werden, die das Interesse der Lernenden wecken, so dass sie Lust haben, darüber nachzudenken, darüber zu reden und jemandem zuzuhören. Der Lehrer kann gemeinsam mit der Klasse einen bestimmten Text oder ein bestimmtes Buch, eine Arbeitsform usw. auswählen, was einen großen Vorteil beim Sprachlernen darstellt.

Die Kommunikationsfähigkeiten werden durch Dialog entwickelt, weil dadurch der Schüler lernt, seine Ängste und sein Misstrauen ausdrücken, analysieren und ignorieren. (Siek-Piskozub, 1997) Die sprachliche und didaktische Strategien stellen eine besondere Form der Kommunikation dar, die dem Schüler einige Fähigkeiten für den Rest seines Lebens vermittelt. Keine andere Strategie bietet solche Möglichkeiten wie der Dialog:

- Inhalte und Themen werden im Dialog erläutert;
- produktives Denken wird geübt;
- man lernt Verantwortung;
- man gewinnt Selbstvertrauen;
- das demokratische Verhalten gefördert;
- alle Kompetenzen werden gefördert. (Wilske, 1983)

Der Dialog ist eine Diskussion, die zwischen gleichberechtigten Partnern auf der Grundlage gemeinsamer Regeln geführt werden muss und dementsprechend sind gegenseitige Anerkennung, Dialogbereitschaft und Kompromissbereitschaft entscheidend dafür (Duğu, 1998). Die Beziehung mit dialogischem Charakter setzt die Verpflichtung zwischen MIR und

DIR voraus, die mehr ist als eine „Nebeneinander“-Verbindung und mehr als die Beziehung eines Kindes ist.

Laut der Forscherin Tabea Becker lässt sich der Dialog grob charakterisieren durch:

- Face-to-Face-Interaktion, die Partner sitzen von Face-to-Face und kommunizieren oder in einem gewissen Abstand voneinander: Telefonieren oder über den Computer skypen, chatten usw.

- geplante Dialoge;

-Turn-Taking, der regelmäßige Partneraustausch;

- bestimmte Beispiele und Kommunikationsschemata, die Kommunikationszwecken entsprechen.

Diese Beispiele finden ihren Ausdruck in unterschiedlichen Dialogformen. (Becker, 2005)

Der didaktische Dialog wird als besondere Form der Kommunikation dargestellt, die drei relevante didaktische Funktionen umfasst:

als Ziel: Kommunikationsfähigkeiten durch Dialog zu entwickeln;

als Übungsumgebung: Kommunikationsfähigkeiten werden auf der Grundlage eines didaktischen Dialogs gebildet und entwickelt;

als Übungskontext.

Die Untersuchungen zeigen, dass sich alle Formen des Dialogs als Ergebnis der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen entwickeln. Daher die Idee, dass die Interaktion zwischen Schüler und Lehrern den Dialog als Bestandteil des lehrreich-pädagogischen Prozesses systematisch anregen muss. Die Schule und der Beruf zeigen, wie wichtig die Kommunikationskompetenz für den persönlichen, schulischen und beruflichen Entwicklung sein kann. Das allgemeine Lernziel der Vermittlung kommunikativ-funktionaler Fremdsprachen ist die Fähigkeit zum Verstehen und Kommunizieren (kommunikative Kompetenz), die sich wiederum aus drei Komponenten zusammensetzt:

inhaltlich

sozial

linguistisch. (Müller, 2002)

In allen Formen der Kommunikation dient der Dialog als Basis und deswegen auch von zentraler Bedeutung im DaF-Unterricht. Der didaktische Dialog hat einen großen Wert, aber kann nicht immer durchgeführt werden, denn er hängt von mehreren Faktoren ab. Ein Dialog sollte wichtige Redemittel haben; der Kontext sollte klar sein; er sollte flexibel sein und den Lernern anpassen, authentisch sein; dramatische Form haben. Durch Dialoge können im Unterricht sprachliche und kommunikative Kompetenzen gefördert werden, da die Sprache wird von Menschen als Mittel zum Informationsaustausch genutzt und basiert auf kognitiven Prozessen und wird durch soziale Bedingungen geprägt (Hollenstein). Im Dialog sind alle drei Formen des Lernens aufeinander bezogen und ermöglichen dem Schüler ein abwechslungsreiches Lernen, da immer wieder neue Gedanken einfließen können, die von verschiedenen Teilnehmern vorgebracht werden und auf die der Einzelne wahrscheinlich eingehen würde. Die Kenntnisse werden durch den Dialog ständig beeinflusst und solcher Weise findet gegenseitiges Lernen statt.

Es gibt drei systematische Dialogorte, von denen der Unterricht ist. Der schülerzentrierte Unterricht erfordert die Mitarbeit der Schüler, daher gehört die Ausbildung von Anfang an zum handlungsorientierten Bereich. Der Unterricht mit interaktivem Charakter umfasst Annahmen von Meinungen, Regeln, Normen und Werten, einen Streit zwischen Pro- und

Contra-Argumenten, andere Ideen und manchmal heißen Diskussionen. Der Lehrer kann und muss nicht die einzig richtige Antwort oder Lösung festlegen, hier bezieht er alle Schüler gleichermaßen ein, die schließlich eine gemeinsame Lösung oder einen Kompromiss finden. Das geschieht vor allem in Interpretationsdialogen und offenen Dialogen, abhängig von den Inhalten, Themen, Umgebung usw. Es wird Problemlösungsdialoge und Interpretationsdialoge sowie offene Diskussionen geben.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde kann ein Dialog stattfinden, wobei durch den Dialog Interesse und Motivation geweckt werden kann, Vorkenntnisse aber auch wiederholt und überprüft werden können. (Duřu, 1998) Durch Dialog können auch die nächsten Stunden geplant werden. In der Festigungs- und Anwendungsphase können Dialoge zur Vertiefung, Übertragung und Systematisierung von Wissen und Fähigkeiten, aber auch zur Anwendung des Gelernten in neuen Situationen genutzt werden. Ein Dialog kann auch als Abschluss dienen, um noch einmal zusammenzufassen, einen Überblick zu schaffen oder um zu sehen, wie viel die Schüler im Unterricht gelernt haben. Hier bieten sich Metadiskussionen über den Unterricht an. Der Fremdsprachenunterricht, in dem der Dialog eine der grundlegenden didaktischen Strategien darstellt, erfordert eine Metasprache, nämlich Kommunikation über Kommunikation, um den Schülern zu erklären, was sie zu tun haben und was von ihnen verlangt wird, sowohl selbstständig als auch in Gruppen oder in Partnerschaft. Die Dialoggespräche zielen darauf ab, die sozialen Beziehungen zwischen Lernenden zu verbessern bzw. Konflikte zu vermeiden oder Konfliktsituationen zu lösen. Die Kommunikation über Kommunikation führt normalerweise zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit, was jedoch nicht bedeutet, dass jeder Dialog nur ein konstruktiver Dialog sein wird. Jedes Mal besteht die Gefahr eines Kommunikationsfehlers, und dann wenden wir uns wieder den Kommunikationsfähigkeiten zu. Die Kommunikationsfähigkeiten können nicht perfekt erlernt werden, zumal es bei der Kommunikation um den menschlichen Faktor geht, aber die Analyse kommunikativer Handlungen während des Dialogs oder nach dem Dialog wird die Kommunikationskunst der Schüler sicherlich verbessern.

Der Unterricht findet meist in Form von Dialogen statt und durch diese Dialoge können die Selbstständigkeit und geistige Aktivität der Schüler freigesetzt, die Dialogfähigkeit gefördert und demokratische Kommunikationsformen entwickelt werden. (Ernst, 1971)

Im Unterricht geht es um Kommunikation, das heißt, der Unterricht soll genügend Freiraum für entsprechende Gelegenheiten zum Sprechen schaffen. Es lohnt sich auf jeden Fall, die Kommunikationsfähigkeiten und -willen der Lernenden stark zu fördern. Und wie wichtig und wertvoll kommunikative Kompetenz in modernen Curricula ist und wie viel Übung, Investition und Qualifizierung von Lehrern erforderlich ist und wie viel Engagement und Können ein Lehrer benötigt, damit die Schüler von Dialoglehrern herausgefordert und ermutigt werden.

In der Familie lernt das Kind sprechen, d.h. dass auch wie die Schule ein zentraler Ort, an dem Schüler neben dem Sprachgebrauch auch den sinnvollen Umgang mit Sprache erlernen können. Die Aufgabe der Schule muss es daher sein, die Dialogfähigkeit und -bereitschaft der Schüler zu stärken. Der Mensch kommuniziert durch Sprache und wird von der Sprache geprägt. Die Rolle von Schule, Familie und Gesellschaft, des Dreiecks, der Umgebung, in der sich der Schüler befindet und ausgebildet wird, besteht darin, den Schülern verständlich zu machen, wie viel die Sprache für die menschliche Selbstverwirklichung bedeutet. Der Mensch beherrscht die Formen des Dialogs, aber nicht von Geburt an, denn die Fähigkeiten sind uns nicht angeboren, aber die Lehrer müssen sie erlernen und ausprobieren. Es gibt verschiedene

Formen des Dialogs, die zu einem gelungenen Zusammenleben beitragen und die Menschen einander näher bringen können.

Jeder Mensch sollte über solche Gesprächsformen verfügen, um zu seiner Integration in die Gesellschaft beitragen, daran teilnehmen und einen Beitrag zum gesellschaftlichen Leben leisten zu können. Der Dialog verleiht einen Vorteil gegenüber anderen kommunikativen Handlungen und erhöht seine Rolle und Bedeutung in der modernen Didaktik, denn er basiert auf der Konstruktivität des Lernens, er weckt und steigert Interesse und Initiative, der Schüler steht im Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses, da die Methoden nur der Zielerreichung dienen, nimmt die Reflexions- und Feedbackkultur einen hohen Stellenwert ein. Die Rolle des Lehrers reduziert sich darauf, dass er ein gewisses Maß an thematischem Wissen vermittelt und dafür sorgt, dass der Schüler es sich aneignet und anwendet.

Der Dialog erfordert, wie jede soziale Aktivität, eine Haltung und nicht zuletzt den Wunsch zur Kommunikation. Es ist wichtig, dass die Gesprächspartner das Gefühl haben, dass es Zeit für eine Debatte über ein bestimmtes Thema gibt. Die Zeit gibt im Ergebnis Gewissheit, dass Ideen entstehen, mit deren Hilfe die Lernenden zum Verlauf der Diskussion beitragen können. Der Schüler muss das Gefühl haben, dass er Respekt hat und dass sein Beitrag wertgeschätzt wird. Nur so kann er sich an der Diskussion beteiligen, er muss fühlen, dass er als Persönlichkeit anerkannt wird. Die Spontaneität der Lernenden sollte nicht durch Ausdrücke wie „Man muss vollständige Aussagen verwenden“ eingeschränkt werden. (Traub, 2001)

Der Dialog kann die Funktion der Erklärung, des Verstehens, der Vereinigung und auch der Festigung haben. Jeder Dialog hat einen unüberschaubaren Moment, denn es ist unmöglich, im Voraus zu wissen, in welche Richtung das Gespräch gehen wird, weil der Verlauf des Dialogs schwer vorherzusagen ist. Der Dialog hat eine kommunikative Funktion, kann also andere Menschen vereinen, aber auch trennen. Der Dialog kann sich entwickeln, da ein Gespräch auch mit fremden Menschen und spontan stattfinden kann. In den meisten Fällen gelingt der Dialog, wenn die Gesprächspartner gemeinsame Interessen haben und Interesse am Dialog haben. (Wilske, 1983) Der Dialog muss so aufgebaut sein, dass dem Zuhörer die Möglichkeit gegeben wird, den Ausdruck des Sprechers fortzusetzen. Es gibt daher Formen des Dialogs, die dazu beitragen, Menschen einander näherzubringen. Jeder Mensch muss über solche Formen verfügen, um sich in der Gesellschaft verwirklichen und am Alltagsleben teilnehmen und seinen Beitrag leisten zu können. Die Gesellschaft braucht junge Menschen mit Kommunikationsfähigkeiten, denn wir bewegen uns in Richtung einer demokratischen Gesellschaft, und die Gesellschaft funktioniert demokratisch und basiert auf Dialog. Die Menschheit verfügt über Formen des Dialogs, aber sie sind nicht selbstverständlich, wir müssen sie erlernen und weiterentwickeln. Das Kind lernt noch in der Familie sprechen, es nimmt an Diskussionen zwischen Familienmitgliedern teil und lernt verschiedene Gesprächsformen. Die Schule ist neben der Familie ein zentraler Ort, an dem Schüler nicht nur den Gebrauch der Sprache, sondern auch deren Anwendung in einer Form der Kommunikation erlernen können. Eine der Aufgaben der Ausbildung und besonders des Fremdsprachenunterrichts muss die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten sein, denn wir verstehen, wie wichtig die Fremdsprachen im Leben sind.

Der gesamte Ausbildungsprozess basiert auf Dialog und die Kommunikationsfähigkeiten werden von den Lernenden ein Leben lang benutzt, und eine der Hauptfunktionen der Bildung besteht darin, den Lernenden zu einer kompetenten Persönlichkeit zu entwickeln.

## Quellenverzeichnis :

ALBULESCU, Mirela, ALBULESCU, Ion (2002), Studiul disciplinilor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor, Cluj-Napoca: Ed. Dacia.

BĂRBUȚĂ, Ion, CALLO, Tatiana, CONSTANTINOVICI, Elena et alii (2003), Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului, Chișinău: Cartier.

BECKER, Thomas (2005), Mündliche Kommunikation. Grundlagen der Deutschdidaktik, Schneider Verlag : Hoehengehren GmbH.

DUȚU, Olga (1998), Nevoia de dialog, Constanța : Europolis.

ERNST, Otto (1971), Praxis der Rede und des Gesprächs. Ein Ratgeber für den Leiter, Berlin : Verlag Wirtschaft.

MÜLLER, Harald (2002), Mit Schülerinnen und Schülern im Dialog, Berlin : Theoretisches Grundwissen, S.21- 29.

OROȘAN, Dumitru (2005), Comunicarea didactică, model de formare a competențelor comunicative la elevii ciclului primar, Chișinău.

SCHRÖDER, Hartwig (2000), Didaktisches Wörterbuch. 3, Auflage. München, Wien : R. Oldenburg Verlag. 427 Seiten. S.186-188.

SIEK-PISKOZUB, Tereza (1997), Jocuri și activități distractive în învățarea limbilor străine, Iași : Polirom.

TRAUB, Silke (2001), Gespräche führen - leicht gemacht. Gesprächsziehung in der Schule, München : Hueber Verlag.

WILSKE, Ludwig (1983), Sprachkommunikation und Sprachsystem : Fremdsprachenmethodik, Leipzig: WEB Verlag Enzyklopedie.

HOLLENSTEIN, Gerd (1996), Dialoge im Fremdsprachenunterricht- - neu entdecken. [online]. Zentrum für Österreichstudien, Höskolan i Skövde. [citată 12.12.2023]. Disponibil: <https://wustrownord67.files.wordpress.com/2013/01/dialoge-im-du.pdf>



## FIGURAL NARRATIVE SITUATION IN FLASH FICTION

CZU: 82-3.09

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10652897>

**Oxana Creanga**

Moldova State University

ORCID 0000-0003-1470-0801

*The present essay explores figural narrative situation in contemporary flash fiction. Drawing on the analytical framework of narrative typology proposed by Franz K. Stanzel, and redefined by Manfred Jahn, which includes the first-person narrative, authorial narrative, and figural narrative, each characterized by specific features of involvement, distance, access to knowledge, voice, narrative perspective or focalization, etc., the essay investigates the underlying linguistic features and narrative techniques of actualization of the figural narrative situation. By delineating the specific narrative categories and rhetorical means in the flash story "Before/After" by M. McCluskey, the undertaken analysis aims to determine the innovative constituting principles of the figural narrative type in contemporary fictional prose, both at the discourse and story levels.*

**Keywords :** *figural narrative situation, flash story, focalization, free indirect discourse, narrative mode, modality.*

**Cuvinte-cheie :** *regim narativ figurativ, proză scurtă, focalizare, discurs indirect liber, mod narativ, modalitate.*

The present study is based on the morphological models of narratives proffered by Stanzel, i.e. *first-person narrative, authorial narrative, and figural narrative* characterized by specific combinations of narrative aspects and categories, including features of relationship (involvement), distance, pragmatics, knowledge, reliability, voice, and focalization (Stanzel, 1984). *The first-person narrative*, the correlative of homodiegetic narrative, in Genettian terminology, is told by a narrator who is present as a character in the story which presents events experienced by him- or herself, a story of personal experience. The entity acting as a narrator is also a character on the level of action. Concerning the category of focalization, the first-person narrative can be told from the retrospective perception of the narrating I, or the limited view of the experiencing I (functioning as an internal focalizer). Epistemologically, they are restricted to ordinary human knowledge, unable to display omniscience or exert omnipresence, or to report for certain the thoughts of other characters. (Jahn, 2021 : 51)

The authorial narration, on the contrary, is told from the point of an entity belonging to an ontologically different plane, somebody who is not a character in the story itself, and does not belong to the level of the action. Still, an authorial narrator may refer to himself- or herself in the first person, intervening between the reader and the story, expressing his comments on actions and characters, engaging in philosophical reflection, and interrupting the course of the action with detailed descriptions due to omniscience and omnipresence abilities that characterize this entity. (*Ibidem* : 53) Thus, the authorial narrator possesses a comprehensive ('Olympian') worldview that allows him to reveal the protagonists' perceptual horizon, his/her moral strengths and weaknesses.

The figural narrative, the third type of narrative situation in Stanzel's classification, presents the events of the story from the subjective stance of a third-person internal focalizer. (*Ibidem* : 54) The narrator of a figural narrative is covert heterodiegetic focusing on the internal focalizer's

consciousness, especially his/her perceptions and thoughts. In this type of narrative, mediacy through telling is replaced by an illusion of immediacy, giving the reader the impression that there is no narrator: events and actions are represented as in drama, directly from the internal perspective of one particular character. Figural techniques were first explored in modernist novels and short stories of 20th-century authors, such as Henry James, Franz Kafka, Katherine Mansfield, Virginia Woolf, James Joyce, and many others.

As M. Jahn posits, figural narratives begin *in medias res* (*Ibidem*), or with *etic openings*, i.e. the persons and objects from the fictional world are treated as given, known, and, therefore, in no need of being introduced. Hence such incipits contain character's naming with no accompanying explanation, *referentless pronouns* (a third-person pronoun whose referent has not yet been established), '*familiarizing articles*', and *noun phrases with definite articles* before any people or objects have been properly introduced by indefinite ones, presenting new information (in reader's interpretation) in the guise of given information (in character's acceptance). (*Loc. cit.*)

Usually, figural narratives belong to the subgenre of slice-of-life story or novel, whose story time, i.e. the fictional time taken up by an action episode, or, more globally, by the whole action, is restricted to a very short episode in a character's life, ranging from a single moment to a day.

Another plot device characterizing figural narratives is the *epiphany*, defined as a moment of intense insight, usually occasioned by the perception of a more or less ordinary object or event, termed by other authors as a *moment of vision*, a *moment of being*, or *glimpse*. As Beja affirms, "epiphany is a sudden spiritual manifestation, whether from some object, scene, event, or memorable phase of the mind - the manifestation being out of proportion to the significance or strictly logical relevance of whatever produces it". (Beja, 1984 : 719)

The short story "Before/After" by Mary McCluskey (2013) belongs to the subgenre of flash fiction, a subtype of prose fiction characterized by extreme brevity, well-suited to our current fast-paced lives, and innovative narrative techniques that defy traditional reader expectations of narrative form, chronology, plot development, and style. The story under consideration displays various aspects of the narrative, such as the incipit, narrative modes, focalization, types of discourse, and storyline chronology that comply with features of figural narratives.

The first and foremost mark that connotes the figural type of narrative is the genre to which the text under consideration belongs. The flash story "Before/After" is tailored into the slice-of-life genre as it presents an extremely brief episode in the life of the protagonist Chloe that lasts less than an hour. She is the only actant at the level of the action. Other characters mentioned in the story but not assigned any active roles are her husband, sister, and an office colleague of hers.

Although the text opens with abstractions and generalizations "*In an instant, a life can divide into Before and After. A phone call, a news flash can do it. Invariably, something remains as a reminder*" rendered using gnomic present and two synopses drawing connections with the situation of the main character and, thus, introducing the reader into the subject matter of the story, the incipit contains features of the *etic beginning*, too. Formal features of the textual organization allow readers to ascertain that the story starts in the middle of things. The system of denomination employed in the initial part of the text "*For Joseph, a colleague at Chloe's office...*", "*For Chloe's sister, Anna...*", as well as the multiple occurrences of familiarizing articles present new, unknown characters in the guise of known ones. The narrator does not include any detailed exposition to announce the background of the protagonist, the setting in time and space, or her social status.

The tense that concatenates the texture is *the narrative present* meant to create the illusion of a simultaneous or concurrent narration where *discourse NOW* and *the story NOW* seem to be identical. The isochrony, i.e. the rhythmical mapping of story time and discourse time, contributes to realizing the showing mode of presentation, particularly the scenic presentation, strengthening the dramatic point of view and enhancing the sense of immediacy that the reader experiences, with actions unfolding before his/her eyes, “*Right now she chooses a pretty china cup, Staffordshire, patterned with red roses. She pokes the tea bag with a spoon while she pours in the boiling water and then decides to start the laundry while the tea steeps*”. (McCluskey, 2013) The retrospection of previously developed actions is presented in the text from the subjective point of view of the protagonist. The past perfect that marks the flashback “*Then remembers, of course, the business conference in New York City. Seven days had stretched to ten; Dan had been exhausted when he came home,...*” (Ibidem) denotes anteriority from the character’s temporal perspective. The prospective narration employed in the same story is presented both from the narrator and the character’s stance. The narrator’s objective flash-forward “*Chloe will be reminded of these conversations in four minutes*” alludes to an event that will occur later in the story, while the subjective flash-forward “... *Chloe sees that these stubs will lead to questions that she does not want to ask, but must ask.... Later, a Decree Absolute, loneliness*” represents the character’s vision of her future married life. An important category that amounts to the effect of immediacy is modality. The modalized assertions that express the epistemic “*Then remembers, of course...*” and deontic “...*questions that she does not want to ask, but must ask...*” types of modality reveal the character’s subjectivity since they seem to echo her original discourse.

As the consideration of tenses has proved, the focalization of the figural story under analysis is internal, materialized predominantly through the perceptual and psychological facets. The reader experiences the referential content of the story through the focalizer’s sensory range. Visual perception is marked by the content of the visual domain, as in the excerpt “*As she shakes the shirt, something flies out, floats up like confetti to land on the lid of the dryer*” (Ibidem). Taste, another sub-type of the perceptual facet of focalization, is verbally represented by nouns that denote the object of gustatory perception, verbs of sense perception, and descriptive adjectives that qualify the object of perception: “*Chloe knows as she stirs her tea, stirs what is now gungy, tarry soup, that she is already in the after. She throws the tea away, gets a fresh teabag, starts over. The tea, though freshly brewed, still tastes thick and stale*” (Ibidem). The taste of tea she perceives, *thick and stale*, is the correlative of her desperate mood at that time.

The protagonist’s mind and emotions represent the psychological aspect of focalization. Chloe displays restricted knowledge, thus complying with the characteristics of an internal focalizer. Being a part of the represented world, she has limited access to situations and states of affairs developing in the story. Her cognition is mainly achieved through inferences, suppositions, and speculations. Finding two ticket stubs for a New York City theatre flying out of her husband’s shirt, she tries to explain to herself what had happened, tying together the scraps of information offered by her husband and her retrospective understanding, eventually gaining an insight into the motives behind her spouse’s behavior:

(1) *She is puzzled at first.* (2) *Then remembers, of course, the business conference in New York City.* (3) *Seven days had stretched to ten; Dan had been exhausted when he came home, complaining about the demands of clients, the tedious conversation of his colleagues.* (4) *Chloe studies these tickets with a sense of unreality, as if she is watching herself on a movie set, frowning for the camera.* (5) *But her mind is seething with questions.* (6) *Dan had not told her*

of this theatre visit. (7) *Off-Broadway does not seem appropriate, somehow.* (8) *Hedda Gabler is an odd choice for an evening with a client.* (9) *Or a colleague (Ibidem).*

Therefore, the character experiences a moment of revelation, her husband's betrayal, occasioned by the mere perception of ordinary objects "As she shakes the shirt, something flies out, floats up like confetti to land on the lid of the dryer. She studies, frowning, a pair of ticket stubs for a New York City theatre". The indefinite pronoun in the syntagm "something flies out" denotes the limited knowledge of the experiencing self that usually characterizes a narrator-focalizer, emphasizing the limited apprehension of the perceptual domain and reliance on inference. Gradually Chloe realizes that this "*something*" is two ticket stubs serving as clear evidence that her spouse is involved in an extramarital affair.

Except for the cognitive component, the excerpt presented above displays the focalizer's emotive state too. Realizing the bitter truth about her husband's adultery, Chloe becomes bewildered and frustrated: "*She is puzzled at first*", "*Chloe studies these tickets with a sense of unreality*", "*her mind is seething with questions*" (Ibidem). The verbal indicators of focalization mirror the emotive orientation of the focalizer, i.e. Chloe, towards the focalized entity – Dan, her husband, and his adulterous act. In this respect, the narrator resorts to the narrative techniques of free indirect discourse and free direct discourse that grant immediate access into the character's inner state – sentences (6) – (9). Although the free indirect discourse is not embedded in a reporting clause, the piece represents the content of three indirect thought that echoes Chloe's consciousness. The mimetic syntax including detached constructions (sentence 7) and incomplete sentences (9) mirror the emotions and the impressions captured in the focalizer's mind.

Having undertaken an attempt to analyze the realization of figural narrative in contemporary flash fiction, the study has mainly focused on the narrative techniques, story elements, and verbal indicators that actualize the type of narrative in question. Thus, in addition to the figural techniques widely acknowledged in narratology, such as etic openings, internal focalization, and epiphany, the following means are worth considering too: narrative tense and narrative modes, durational aspects and discourse representation techniques, mainly free indirect and free direct types of discourse encompassing mimetic syntax, deixis, modality, indefinite reference and idiolect that connote a story-internal perspective.

### **Bibliographic references :**

BEJA, Morris, «Epiphany and Epiphanies». In: Bowen Z.; Carens J. F., *A Companion to Joyce Studies*, London: Greenwood, 1984, p. 707-726.

FLUDERNIK, Monika (2009), *An Introduction to Narratology*, New York: Routledge.

JAHN, Manfred (2021), *Narratology 2.3: A Guide to the Theory of Narrative*, English Department, University of Cologne. [accessed 20.07.2022]. Available: [www.uni-koeln.de/~ame02/pppn.pdf](http://www.uni-koeln.de/~ame02/pppn.pdf).

MCCLUSKEY, Mary (2013), *Before/After*. [accessed 14.11.2023]. Available : <http://www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/Befo856.shtml>

STANZEL, Franz K. (1984), *A Theory of Narrative*, trans. Charlotte Goedsche, Cambridge: Cambridge UP.

# KATEGORIEN DER INHALTSANALYSE DES TEXTES

CZU: 801.73

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10652909>

**Tatiana Babin-Rusu**

Staatliche Universität Moldawien

ORCID 0000-0002-6127-430X

*In this article we look at the text as a scientific term and its categories of content analysis. Today, several disciplines are involved in the discussion of the concept of text. Text linguistics, for example, refers to the text as a chain of linguistic signs and has developed various criteria for textuality such as cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality, intertextuality and others. Hermeneutic text interpretation focuses on analyzing the structure and content of the text. Questions relating to the problem of text constitution and, more specifically, the constitution of meaning and the reception of the literary text have recently been discussed by many academic schools and authors.*

**Schlüsselwörter** : Text, Textualität, Textinterpretation, Textkonstitution, Sinnkonstitution.

**Key-words** : text, textuality, interpretation of the text, constitution of the text, constitution of the meaning.

Der Ausdruck *Text* stammt aus der römischen Antike *textus* und bedeutet *Geflecht* oder *Gewebe* im Sinne vom Stil. Sein heutiger begrifflicher Inhalt wurde bereits bei Platon und Aristoteles in der griechischen Sprachtheorie in Grundzügen thematisiert. Den Status eines wissenschaftlichen Terminus erlangte der Text erst im Rahmen der rationalistischen Hermeneutik im 18. Jahrhundert und erst in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts rückte der Textbegriff in den Mittelpunkt der sprachwissenschaftlichen Betrachtung. Es entstand nicht nur mit der Textlinguistik ein spezifischer Zweig in der Sprachwissenschaft, sondern darüber hinaus eine umfassende transdisziplinäre Textwissenschaft. Der Text wurde zu einem zentralen Gegenstand mehrerer Geistes- und Sozialwissenschaften. Die Zahl der sprachwissenschaftlichen Textdefinitionen ist ungezählt und der Gegenstand *Text* wurde und wird aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, wie z. B.: der Text als materiales, verbales, semiotisches, syntaktisches, semantisches, pragmatisches, kommunikatives, situatives, soziales, kognitives Phänomen. Die innerlinguistischen Grenzziehungen laufen entlang zahlreicher Dichotomien wie grammatisch vs. pragmatisch, satzbasiert vs. äußerungsbasiert, schriftlich vs. mündlich, monologisch vs. interaktiv, verbal vs. nonverbal, produktionsorientiert vs. rezeptionsorientiert, statisches Produkt vs. dynamischer Prozess, abgegrenzt vs. intertextuell verknüpft. Aus den unterschiedlichen Textdefinitionen ergeben sich auch unterschiedliche textlinguistische Ansätze.

Heute nehmen an der Diskussion um den Textbegriff solche Disziplinen wie Sprachtheorie, Hermeneutik, Kommunikationstheorie teil. Der zu der Zeit moderne Textbegriff wurde vom Konkretismus in erster Linie, aber auch vom französischen Poststrukturalismus geprägt. Der französische Poststrukturalismus folgt der Intertextualität, die in verschiedenen Paarbildungen wie Text und Paratext, Text und Prätext, Phänotext und Genotext favorisiert wurde, der Schriftsprache Vorrang vor der Lautsprache gibt und nach Robert-Alain de Beaugrande und Wolfgang Dressler als ein Textualitätsmerkmal gesehen wird. Der Textbegriff wurde in der Zeit erweitert und auch Texte mit nichtsprachlichen Komponenten als Texte bezeichnet werden.

Die Textlinguistik bezieht auf den Text als Kette von Sprachzeichen und hat für Textualität

verschiedene Kriterien wie Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität entwickelt.

Interpretation des Textes ist in den letzten Jahren wieder in den Mittelpunkt literaturwissenschaftlicher Reflexion gerückt. Mit der entschiedenen Ausweitung des Literaturbegriffs, der Wiederentdeckung pragmatischer und sozialhistorischer Dimensionen, der Entwicklung und Aneignung neuer Methoden und Wissenschaftsdisziplinen wurden ganz neue oder lange verschüttete Fragestellungen wieder aktuell und bisher unbegangene oder lange vergessene Wege gebahnt. Es hat sich herausgestellt, dass sehr vieles von dem, was die bis in die 60er Jahre dominierende immanente Interpretation als unhinterfragbaren Ausdruck *dichterischen Schöpfertums* bezeichnete, sehr wohl bestimmten sprachlichen, semiotischen, literaturgeschichtlichen und sozialgeschichtlichen Gesetzmäßigkeiten entspricht und daher rational beschrieben und erklärt werden kann. Zur Frage nach der historischen Funktion der Literatur, die durch eine solche Hinwendung zu den wirklichen Rezeptionsprozessen weitergehend differenziert werden konnte, stellt sich die nach der Spezifik der ästhetischen Erfahrung als eine nach der spezifischen Funktionsweise literarischer Texte im System der gesellschaftlichen Kommunikation. Gerade dieser Zusammenhang von inhaltlichen, rezeptionsästhetischen und institutionellen Aspekten war es, der in der jüngeren fachdidaktischen Diskussion zu einer bemerkenswerten, wirklichkeitsorientierten Weiterentwicklung der literaturvermittelnden Praxis führte. So zeigt sich gerade in jüngster Zeit aus verschiedensten Richtungen eine bedeutsame Zentrierung der Fragen auf das Problem der Textkonstitution und näher der Sinnkonstitution durch den literarischen Text und in seiner Rezeption.

Strukturanalysen literarischer Texte antworten auf die Frage: *Wie ist der Text gemacht?* Sie abstrahieren heuristisch von den historischen Zusammenhängen der Entstehung und Wirkung des Werks und zielen auf eine exakte Erfassung der Textbedeutung und ihres Zustandekommens. Hierzu zerlegen sie den Text in seine verschiedenen Ebenen und Elemente und suchen eine hierarchische Ordnung aufzudecken, durch welche die Einheit des Textes, d.h. seine Kohärenz und Abgegrenztheit, konstituiert wird. Die Kategorie Struktur umfasst dabei inhaltliche und formale Eigenschaften. Sie ist das Organisationsprinzip des Textes, ein System von Bedeutungsaspekten, die sich zu einer Textbedeutung – oder zu einer Mehrzahl unterschiedlicher Textbedeutungen – zusammenschließen lassen.

Die Inhaltsanalyse als erste Stufe einer Textuntersuchung antwortet auf die Frage: *Wovon redet der Text?* Sie dient in der Regel einer Verständigung über Leseerfahrungen, entwickelt sich aus einer genauen Lektüre und ist eine ausführliche Äußerung über den Mitteilungsgehalt des Textes. Inhaltswiedergaben literarischer Texte haben dabei zwei verschiedene Funktionen im Anwaltsprozess: sie machen einerseits den Charakter verschiedener Lesarten und ihrer Abweichungen voneinander sichtbar; und sie führen andererseits auf diejenigen Eigenschaften des Textes, von denen seine aktuelle Wirkung bestimmt ist. Das können im Einzelfall sehr unterschiedliche Faktoren sein; erfahren und beschrieben werden sie als prägnante Punkte, Spannungsmomente, Auffälligkeiten und spezifische Widerstände des jeweiligen Textes. Sie bilden den Ausgangspunkt für die weitergehenden Fragen und Untersuchungen. Die Standortgebundenheit der Lesarten kann in der Textanalyse nicht vernachlässigt werden, sondern ist als deren Ausgangspunkt fruchtbar zu machen. Es muss daran erinnert werden, dass alle Aussagen über Textbefunde einen interpretierenden Charakter haben. Sie implizieren stets eine Deutung und Wertung des Textes und der durch seine Lektüre vermittelnden Erfahrungen und machen damit auch verborgene Voraussetzungen aufseiten der Leser greifbar. An ihnen lässt sich nicht nur etwas über die spezifische Wirksamkeit des Textes, sondern auch über die

Rezipienten ablesen. In ihnen verbindet sich die Subjektivität individueller Leseerfahrung mit einer mehr oder weniger expliziten Hypothesenbildung für die anschließende Analyse von Darstellungsweise und Kontext.

Der Autor Jürgen Schutte (1997) meint, dass *Handlung, Figur und Raum* die wichtigsten Kategorien zur Erfassung der sogenannten pragmatischen, das heißt handlungsbezogenen Gattungen sind: der Epik, der Dramatik sowie erzählender Genres der Lyrik. Die den Handlungsverlauf bestimmenden und gliedernden Geschehnisse fassen wir als die Entwicklung eines Konflikts. Die einzelnen *Handlungsphasen* sind jeweils durch Zeitwechsel (eines Morgens, eines Abends, nach Ablauf der Woche etc.) aber auch durch Ortsangaben eingeleitet und unterscheiden sich zudem in der Erzählweise. *Die Konfliktgestaltung* in literarischen Werken besteht in der Darstellung, Entwicklung und Lösung von individuell oder gesellschaftlich begründeten Gegensätzen und Widersprüchen zwischen den Figuren bzw. zwischen deren Subjektivität und der objektiven Wirklichkeit. Das ist nicht immer so einheitlich und übersichtlich, vielmehr sind die Bewegungen der Figuren, besonders in der modernen Literatur, vielfach uneinheitlich, verborgen oder in sich widersprüchlich. Oft verbinden sich mehrere Reihen von Geschehnissen in einer entweder zeitlich organisierten oder simultan in unterschiedlichen Räumen ablaufenden Konstellation von Konflikten, d.h. im Nebeneinander von Handlungssträngen. Die genauere Untersuchung von deren Verhältnis zueinander – sowohl systematisch als auch im Textverlauf – bildet dann einen der wesentlichen Schritte in der Strukturanalyse. *Lösungen* literarisch dargestellter Konflikte ergeben sich aus der Verwandlung der problematischen Situation, durch welche die Bewegungen der Figuren angestoßen werden. Der Verlauf und Ausgang der Handlung hat natürlich mit der Intention des Autors nur sehr mittelbar zu tun. Ein Autor kann die von ihm dargestellten Lösungen als praktikable Vorschläge, utopische Antizipationen, ironische bzw. satirische Verkehrungen formulieren. Er kann diejenigen Faktoren zeigen, in denen die reale Lösbarkeit der dargestellten Konflikte sichtbar wird; er kann aber auch die Lösung ganz aussparen. Solche *offenen Schlüsse* sind, ebenso wie verborgene Konflikte, aus denen sich kein äußeres Geschehen entwickelt, eine Herausforderung an das Selbst- und Weiterdenken. Die *Charakterisierung der Figuren* erfolgt hauptsächlich durch ihr Verhalten und ihr Äußeres (Körperbau, Kleidung, Gesten) sowie durch ihre Redeweise. Die Zusammenfassung des Textes, sei es als Nacherzählung eines Vorgangs oder als Beschreibung einer Figur oder der Atmosphäre, ist bereits verbunden mit Annahmen über die Verknüpfung, Deutung und Wertung des Geschehens oder der Situation durch einen *Erzähler*. So muss man sich z.B. dafür entscheiden, entweder aus der Perspektive des Helden zu sprechen oder aus der Perspektive des Erzählers.

Inhaltsbeschreibungen nichterzählender Lyrik gehen meist von einer Bestimmung der zugrunde liegenden Motive aus. *Motiv* wird in der Literaturwissenschaft definiert als das Schema einer typischen bzw. bedeutungsvollen Situation. Die unterschiedlichen Bedeutungen, die das Wort hat, verweisen auf die morphologischen und funktionellen Aspekte, unter denen es als literaturwissenschaftliche Kategorie verwendet wird. In der bildenden Kunst spricht man über das Motiv als bildhafte Vorstellungen, ornamentale Motive. *Das Motiv* ist die kleinste, relativselbständige Einheit im stofflichen Gefüge eines literarischen Werks. Strukturbestimmend wird es in den kleineren, „einfachen Formen“ aller Gattungen: der Kurzgeschichte, dem Einakter, dem kurzen Gedicht. Innerhalb der Motivkomplexe größerer Werke kann funktional unterschieden werden nach der Bedeutung, welche die einzelnen Motive für den Darstellungsinhalt bzw. für den Handlungsfortschritt haben. Im ersten Fall sprechen wir von Kern-, Rahmen- und Füllmotiv, im zweiten von Haupt- und Nebenmotiven sowie von

blinden Motiven; Roland Barthes (1979) unterscheidet diese beiden Gruppen als Indices und Funktionen.

Anders als der Inhalt des Textes existiert der *Stoff* unabhängig von seiner Verarbeitung im literarischen Werk. Er ist ein in der Geschichte oder der Überlieferung vorhandener, sprachlich gefasster Lebenszusammenhang, den der Autor aufgreift, um ihn von seinem Standpunkt aus im Sinne seiner Wirkungsabsicht mittels spezifischer Kunstmittel zu gestalten. (Frenzel, 1980) Der Stoff ist – im Unterschied zu Motiven – an bestimmte Figuren gebunden und vorgangsmäßig, zeitlich und räumlich mehr oder weniger fixiert. Die Untersuchung des Stoffs eines literarischen Werks und vor allem der wichtigen Fragen der Stoffwahl und der Stoffverarbeitung gehört in die Kontextanalyse. Die Frage, ob die stoffliche Grundlage bei lyrischen Texten für deren Interpretation eine Bedeutung hat, ist – vor allem von Vertretern der sogenannten „immanenten Werkinterpretation“ – oft verneint worden. Diese Auffassung ist jedoch zu relativieren.

Im Blick auf die Stoffwahl, vor allem aber im Erkennen bestimmter Prinzipien der Stoffbearbeitung, der Akzentuierung spezifischer Motive oder Eigenheiten des Gegenstandes fassen wir den thematischen Ansatz des Textes. *Das Thema* eines literarischen Werks bildet dessen gedankliche Grundlage, das Problem, um welches der Text kreist, auf welches die Aufmerksamkeit des Lesers gelenkt werden soll. Die Kategorie *Thema* gehört der Rede-Ebene an; durch sie ist ein literarischer Text auf die Probleme und Auseinandersetzungen seiner Entstehungszeit gedanklich bezogen. Die Herausarbeitung des Themas und seiner zeitgenössischen Bedeutung kann also eine ganze Menge über die Zielstellung, den Standort und die Interessen des Autors aussagen, - immer in der vorerst noch hypothetischen Weise, durch die alle Aussagen im Rahmen einer Textbeschreibung charakterisiert sind. (Kühn, 1981)

Die Frage nach dem Thema und seinem Verhältnis zum Stoff ist für die Klärung des Verhältnisses von Aktualität und Historizität eines literarischen Werks von erheblicher Aufschlusskraft: der Stoff als ein Bestandteil der Geschichte oder Überlieferung ist, bezogen auf die Textsituation, immer historisch; das Thema ist, bezogen auf den gleichen Zeitpunkt, immer aktuell. Die Stoffwahl und Stoffbearbeitung folgt bestimmten thematischen Gesichtspunkten; sie ist Mittel zum Zweck. Die thematische Stellungnahme unterwirft den Stoff und die Motive einer bestimmten Erklärungsweise im Sinne der Tendenz oder der Parteilichkeit des Autors.

Das Thema wird auf diese Weise als ein wichtiges Vermittlungsglied zwischen dem Text und der historischen Situation zur Entstehungszeit erkennbar. Es bildet – vom Standpunkt des Autors aus – die geschichtlich-gesellschaftliche Herausforderung gedanklich ab, in der der Autor durch die Produktion des Textes Stellung bezieht. Im „Dreigroschenroman“ von B. Brecht (1967) ist es die Frage, wie sich bürgerliche Kultur und faschistische Barbarei zueinander verhalten: als kategoriale Gegensätze oder als gegensätzliche Bewegungsformen derselben Grundlage. Was der Autor durch die Textproduktion zum Thema zu sagen versucht, können wir als die *Aussage* des Textes bezeichnen. Ist das Thema der Frage bzw. Herausforderung gleichzusetzen, welcher der Autor sich stellt, so kann man die Aussage als eine Antwort des Autors auf diese Frage zu verstehen suchen. Auch diese lässt sich oft schon in einer ersten Wiedergabe des Inhalts hypothetisch formulieren; im „Dreigroschenroman“ ist es der nachdrückliche Hinweis auf die jeweils berührten materiellen Interessen. Auf sie wird bereits im Motto beziehungsreich angespielt: „Weh! Was habt Ihr mit mir vor?!“

Es ist sinnvoll, bei der Inhaltsbeschreibung das Thema des Textes möglichst konkret zu fassen und es nicht auf einer allgemeinen Ebene – „Krieg“, „Konflikte zwischen Eltern und Kindern“, „Freundschaft“, „Liebe und Tod“, „Individuum-Gesellschaft“ o.ä. – zu belassen. Nur eine konkretere Formulierung des thematischen Ansatzes wie des gedanklichen Aussagegehalts



kann eine für die weitere Untersuchung produktive Funktion haben. Denn von ihnen her rekonstruieren wir z.B. die Konzepte, nach denen eine Geschichte organisiert ist. Dabei ist es nicht ratsam, die Aussagen über das Thema mit solchen über die zeitgenössische oder aktuelle Geltung des Textes zu verwechseln. Ähnlich wie bei der Frage nach Motiv und Fabel abstrahieren wir vom konkreten Inhalt und Eindruck des Werks, wo wir nach seinem Thema und seiner Aussage fragen. Literarische Texte lassen sich in ihrer Wirkung nur auf einer Ebene symbolischer Handlungen beschreiben, in deren Vollzug die Rede von bestimmten Erklärungsweisen der Wirklichkeit ein Mittel ist. Anders: der Aufklärung über das Verhältnis von Geschäft und Gewalt können auch Texte dienen, in denen von beiden gar nicht oder höchst indirekt geredet wird. Widerstand gegen Faschismus und Krieg können nicht nur Texte anstoßen helfen, welche Faschismus und Krieg zum Gegenstand oder Thema haben. Insofern hatte Brecht mit gutem Grund gerade auf dem Höhepunkt des Krieges auch von Bäumen gesprochen. Freilich bildet die jeweils aktuelle Bedeutung und Bedeutsamkeit des Themas oft einen wesentlichen Ansatzpunkt literarischer Wirkungen. Schließlich wird man sich auch davor hüten, einzelne Äußerungen, sentenzhafte Formulierungen etc. unumwunden mit der Aussage des Textes gleichzusetzen. Die Antwort des Autors auf eine individuelle bzw. gesellschaftliche Herausforderung lässt sich nicht ohne weiteres an Figurenreden oder Erzählerkommentaren ablesen, sondern wird in einer gedanklichen Integration der Textstruktur ermittelt.

**Zusammenfassend** kann man sagen, dass die Textinterpretation das Ziel hat, die Strukturen literarischer Texte zu untersuchen und daraus Überlegungen über die in ihnen angelegten Bedeutungs- und Verstehensmöglichkeiten zu entwickeln. Sie geht dabei davon aus, dass ihre Gegenstände mit Kategorien wie Fiktionalität, Poetizität, Polysemie, Kohärenz, Kohäsion, Intertextualität u.a. in ihrer Besonderheit eingeordnet und analysiert werden können. Sie fragt nach der Bedeutung sprachlicher und inhaltlicher Strukturen in einzelnen Elementen des Textes sowie nach den durch deren Beziehungen erzeugten Strukturzusammenhängen innerhalb von Teilen des Textes sowie des Textes insgesamt. Ihr Ziel sind interpretierende Aussagen über im Text wirksame Sinn- und Bedeutungseffekte, aus denen Möglichkeiten eines Textverstehens entwickelt werden können. Die genannte strukturelle Dimension literarischer Texte wird häufig mit dem Begriff des Stils bezeichnet. Bei der Untersuchung der sprachlichen und inhaltlichen Strukturen sowie des daraus resultierenden Aufbaus eines Textes sind über textinterne Beziehungen hinaus auch die Traditionen literarischer Formen von Bedeutung. Diese Traditionen bilden einen Bezugspunkt, an dem literarische Texte sich orientieren, von dem sie sich aber auch abgrenzen können.

### **Literaturverzeichnis :**

BARTHES, Roland (1979), «Die strukturalistische Tätigkeit». In : Kursbuch 5, S. 190-196.

BRECHT, Bertolt (1967), *Gesammelte Werke*. Bd. 1-20, Frankfurt am Main : Suhrkamp.

FRENZEL, Elisabeth (1980), *Vom Inhalt der Literatur. Stoff, Motiv, Thema*, Freiburg : Verlag Herder.

KÜHN, Ingrid (1981), «Semantische Struktur eines literarischen Textes als Komponente der Textinterpretation. Expliziert an: Margarete Neumann». In : Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache 1, S.110-124.

SCHUTTE, Jürgen (1997), *Einführung in die Literaturinterpretation*, Stuttgart : Verlag J.B. Metzler.

# ILLUSTRATION - AN IMPORTANT TOOL IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

CZU: 37.091.33:81`243

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10652921>

Nelli Chiriac

Moldova Sate University

ORCID 0009-0006-3589-7331

*The learning process involves complex cognitive, emotional, and behavioural components, and language acquisition is an ever-developing skill that accumulates over time. Perception, particularly through sight, plays a significant role in learning, and visual representation often accompanies the language learning process. As such, this article aims to emphasise the importance of visual stimuli in language acquisition, discussing the interpretation and classification of illustrations and their role in teaching. Visual materials, such as images, are integral to the teaching-learning process, facilitating communication and making concepts more memorable for students. Although visual materials are valuable, there are drawbacks, and teachers must carefully select and analyse them to avoid confusion or distraction. This is also discussed and explained to help teachers and learners adopt a more efficient outlook on learning a foreign language.*

**Keywords :** *teaching materials, visual tools, illustration, visual learning, language acquisition, didactical application.*

Learning a new language is no easy feat and considering that general education and certain professions require knowing at least two languages, the necessity for more effective and interactive teaching methods is ever-growing. The process of learning is complex and involves various cognitive, emotional, and behavioural components. Not to mention the fact that learning a language is an ever-developing skill that accumulates over time. Undoubtedly, perception plays a significant part in this process.

The brain interprets sensory input from the environment, this includes seeing, hearing, touching, tasting, and smelling. Perception allows individuals to make sense of the information they encounter. Sight is an essential and by far the most dominant sense for information gathering as well as the interaction between people and the world around them. Therefore, it is no surprise that learning is often accompanied by a visual representation. As such, this article aims to underline the importance of visual stimuli in processing information and language acquisition, by elaborating on the interpretation and classification of *illustration* and what might fall under this term along with its use in the teaching and learning process.

The term *illustration* originates from the Latin word “Illustrate”, which has the meaning of intellectual and spiritual enlightenment. To put this in the context of an object, an illustration is therefore, a visualization or an interpretation of the world around us made by various artists, which could be in the form of a painting, drawing, collage, photo, engraving, and so on. The difference between an illustration and an art piece is that it does not need to be drawn because it accompanies a text that explains it, i.e. if a drawing does not explain something, it is a work of art, not an illustration.

When it comes to classifying, it is hard to appropriately put teaching materials into neat boxes that can explain their use and characteristics as well as their teaching value. What is

considered an image can also be broadly interpreted and already falls under the umbrella term of visual tool or visual, for short. (Byrne, 1978 : 5)

This opinion is also shared by Pit S. Corder who goes even further to refer and say that “anything that the learner can see in the classroom or through the window is potentially a visual element in the teaching of meaning”. (Corder, 1966 : 32) This, of course, applies to anything that is portable and can pass through the door. However, those that cannot, are brought in front of the class through representational visual material, such as drawings, models, and diagrams presented on charts, on film strips, cinema films or on TV. As such, for the sake of brevity, this research will be limited to the conventional teaching materials most commonly used during lessons in foreign languages.

Images or pictures have a very strong effect on students. Students may hear and read an explanation or description, but they will never be able to properly imagine what they are being told without actually seeing it. For example, we can give a situation in which a teacher asks the students to draw a blonde girl in a dress. At first, this is a simple description. However, many details are open to interpretation. Therefore, students are likely to draw pictures of blonde girls with curly hair, straight hair, or pigtails; the dress could be of the colour of red, green, pink, patterned and so on. The girl herself can be short, tall, chubby or skinny. That’s why images are so useful. They give a perfect, direct answer to the question: “What is this?” or “What does it mean?” The things taught through the images are also much easier retained by the students and remembered for a longer time.

Wall pictures and posters depict scenes, people or objects and are large enough to be seen by all students. Wall posters can be made commercially for language teaching purposes, for other educational needs such as road safety rules posters; or by the teacher themselves, either drawn or through the use of the collage of images. Posters often depict an intricate scene and contain a lot of details. Sometimes students can be distracted by the rest of the picture and not see the necessary details, which is a clear disadvantage. On the other hand, it is precisely the complexity of the posters that makes them so useful. Students learn to pay attention to details and separate the important information from the clutter. Posters are seen by the entire class and can be used multiple times. (Wright, 1991 : 44-45)

To understand the role of illustrations in the pedagogical sense, it is important to ascertain how people obtain information from such tools. People’s senses were not always a means of understanding how the world around them operated as much as surviving the unpredictable dangers of wilderness. Originally, they were biological survival tools that focused on the details that made the difference between improving and hindering life. People did not so much as analyse what they were seeing or hearing, but immediately reacted and then made assumptions on the outcome.

Nowadays, we are allowed to properly take everything in, but that is an active choice, rather than a passive ability. A person can examine an object from all sides if he does so intentionally. However, many details are involuntarily left out. Therefore, perception is goal-directed and selective. (Arnheim, 1969 : 19)

People can process images sixty thousand times faster than text. Now the average person can only remember a fifth of what they hear. Visual aids have been found to improve learning by up to four hundred per cent. (3M Corporation, 2001 : 1) This is also supported by David Hyerle (2000 : 31), who states that between eighty and ninety per cent of all information received by the brain comes through visual means. Even though the auditory and kinaesthetic types of perception are complex, the brain primarily absorbs information through the eyes.

Therefore, it is no wonder that all teaching methods today include some visual element or another.

Teaching materials, especially those containing some sort of visual material, like pictures or drawings, are an integral part of the teaching-learning process. They are determined by the lesson components and the learning objectives and can fulfil all sorts of roles.

According to Marie Dominique (1996 : 8), images are an easier form of communication and are generally considered to be easier to understand than texts of foreign language. This indicates that simply the element of visual representation communicates to the human psyche on an intuitive level akin to nonverbal communication. As verbal communication requires a lot of concertation including the introduction of a code and the participation of more than one person. Meanwhile, nonverbal communication can be realised either by the interaction between two parties through the means of gesticulation and expression or through some medium like materials that include some visual or auditory element.

Moreover, visual materials are more beneficial for the teacher to clarify the topic much easier. Students can quickly grasp concepts and get a clear picture of them. For example, when learning about the sea, other countries and buildings, it can be easily taught along with appropriate images, charts, videos etc.

In addition, pictures can evoke a response or reaction from students. Through the use of pictures, teachers can introduce a topic and encourage learners to delve into constructive arguments, not only describing the picture but also arguing their points of view and opinions. The visual materials are also fresh and flexible, creating a sense of curiosity in learners and breaking monotony. (Hill, 1990 : 1) In agreement with this, Byrne Donn (1978 : 8) supports the use of visuals as a launching pad for discussions and prompts for different situations, that otherwise would be hard to naturally integrate during lessons. The learners need to not only describe what they see but also put themselves in situations where they can utilise their language skills and show knowledge and flexible integration in discussions.

Not least of all, students often tend to memorise information from books and texts and expect that to be the absolute right answer. With visual materials, students learn that information can be processed and presented interestingly and memorably. A strong understanding makes the task of retention much easier and the concept can be easily recalled when needed, and presenting it in such an easy-to-grasp way, challenges learners to try more effective methods of learning and presenting.

However, images are not the only way to encourage communication during class. Never before have people been exposed to so many images as they are today. Everyone knows cinema, television, advertising posters and the Internet as the source of this flood of information. The human brain is constantly busy sorting and selecting data about these pictures. And no visual aid has more potential and influx of information than films and videos.

Films and videos are generally composed of multiple pictures arranged one after another to create the impression of movement. Accompanied by audio this creates an immersive effect that gives a lot of information to the viewer and in a class, setting can serve numerous purposes. However, not all films and videos are recommended for use and discussion during class.

As a special note, films, shorts, feature films, television films and documentaries have audio accompaniment in addition to the visual component and can serve as an immersion into the culture of the target language. They are used to convey knowledge about the country interestingly and memorably and show a unique side to learning by demonstrating how speakers of the target language carry out activities familiar to the learners and what is special or similar

between the two. This learning process also occurs through an interesting and relaxing activity that does not require reading texts or processing pages of information. (Sass, 2007 : 13)

However, the choice rests with the teacher depending on the type, topic, purpose of the lesson, length, preference or other characteristics. Sass (2007 : 5) suggests adding short films or video sequences in foreign language lesson plans in order to expand learners' linguistic and intercultural skills through the use of specific vocabulary in a visual context. The goals of the exercises with video material should be to understand the content, explain the narrative, name and describe the characters and comment on the story.

Young learners should focus on describing the clothing, appearance, hairstyle or body language of characters observed in films. As an exercise, the teacher can describe a character's clothing to learners, point out the traditional clothing of the target language and compare it with their own national clothing. This situation allows branching outside of the barriers of the curriculum to invest in the personal development of national values as well as study what other countries see as their own pride and privilege thus, further developing the students' international competencies.

Nonetheless, it is also important to consider the drawings and images used in the exercises. Due to the fact that images are not always mere replicas or faithful copies of real life, but representations and excerpts of what is real, they may cause more problems rather than solve them. Many images are edited to fit a particular narrative, and the person taking the picture also influences certain aspects of the final result. Depending on the abstractness of the image, the viewer feels the need to fill in the gaps. An image can represent a symbol of the thing in real life, outlining concepts or characteristics that are difficult to define on their own, in relation to the subject depicted. For example, the portrait of a king can show strength, brutality, and wealth. Meanwhile, the picture of a white dove in the open sky, influences the viewer to adopt a more symbolic outlook on this image and associate it with peacefulness, freedom, gentleness, innocence and so on. (Arnheim, 1969 : 138)

With that being touched on, it is unquestionable how useful illustrations can be when used as teaching tools for Foreign Language lessons. However, as with everything else, there are always drawbacks, or at the very least some things to take into consideration when utilising these tools and it is up to the teacher to properly research and select the appropriate materials for the lesson. Sometimes excessive use of pictures can distract the learners from the starting point of the lesson, and sometimes the material, if chosen carelessly, can confuse the students and lose attention from what is important. Arnheim (1969 : 308) believes that pictures can be downright harmful if the message they give to the student is more confusing, incomprehensible, or useless than no picture at all. What he recommends regarding images is to approach them with the same scientific analysis as any other subject and to study them properly to understand their meaning. In other words, proper care and analyses need to be given the visual materials before using them in a class setting.

After all, art is subjective. Art is also a form of visual thinking. It fulfils the functions of creating beauty, order and perfection and transforming imaginary concepts into reality. Of course, making an object visible means capturing its essential features. The result, the product, only shows the viewer what the artist wants to see. The viewer on the other hand cannot focus on the details and imagery that the artist intended. As such, they will get a different reaction or reach an alternative conclusion. This is not necessarily bad when it comes to art, as it can start a dialogue and reveal unique perspectives. On the flip side, in a class where pictures are used as tools and guides it can spell a different matter and lead to further confusion and disorder.

Nevertheless, the drawings can be misleading and ambiguous at any level of abstraction, no matter how realistic. What teachers need to pay attention to when using illustrations, according to Arnheim (1969 : 313-315), is to cultivate their students' visual sensitivity to see the details and features, as well as the imagination needed to understand what they see and apply them to each task. This idea is further elaborated on by Timothy Gangwer (2015 : 25), who is of the opinion that visual skills can be learned. Teachers should guide students to recognize and respond appropriately to pictures and other visual tools, whether with humour, irony, or curiosity. As a special focus, teachers must ensure that students can tell the difference between fictional and actual representations, because this will affect their ability to recognize facts from misinformation, later in life.

Teachers in language pedagogy aim to help learners acquire proficiency in a new language by utilizing their prior knowledge and experience. This naturally requires more than simply the skill and knowledge of the teacher to impart the necessary lessons and language abilities to students. As such, visual materials, the likes of pictures, illustrations and so on are a cornerstone to the lesson progression of foreign language acquisition, serving as a source of inspiration, curiosity, and prompts for communication exercises, thus making it an all-purpose tool that every teacher should continue to use and further develop.

### **Bibliographical references :**

3M CORPORATION (2001), *Polishing your presentation: 3M meeting network articles & advice* [online], Austin: 3M visual system Division.

Available: [https://3rd-force.org/pubs/meetingguide\\_pres.pdf](https://3rd-force.org/pubs/meetingguide_pres.pdf)

ARNHEIM, Rudolf (1969), *Visual Thinking*, London: University of California Press.

BYRNE, Donn, «Visuals in language teaching». In : *Visual Aids for Classroom Interaction*, London: Modern English Publications, 1978, p. 5-10.

CORDER, S. Pit (1966), *The Visual Element in Language Teaching*, London: Longman.

GANGWER, Timothy (2015), *Visual Impact, Visual teaching using Images to strengthen learning*, New York: Skuhorse Publishing.

HILL, David A. (1990), *Visual Impact. Creative language learning through pictures*, Harlow: Longman.

HYERLE, David (2000), *A field guide to using visual tools*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

WOLFRAM Hosch, DOMINIQUE Macaire (1996), *Bilder in der Landeskunde*, Berlin : Goethe Institut.

WRIGHT, Andrew, HALEEM, Safia (1991), *Visuals for the Language Classroom* (Longman Keys to Language Teaching), London : Longman.

SASS, Anne, «Filme im Unterricht - Sehen(d) lernen». In : *Fremdsprache Deutsch*, Hefte 36, Hueber Verlag, 2007, p. 5-13.

# NEOLOGISMS IN DIGITAL MASS MEDIA

CZU: 81`373.43:[070:004]

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10652933>

**Ina Voloşciuc**

Moldova Sate University

**ORCID 0000-0001-7642-8255**

*The article under consideration is to investigate the creation and spread of newly coined words, phrases or familiar words used in a new sense in the “Fourth Estate” or the digital media and analyse their word formation process. The digital media contributes to creating favourable conditions for the boost of neologisms which react to the changes that take place in every society and explain the emergence of new lexemes or give a modern touch to known words within the digital ecosystem.*

**Keywords :** *neologisms, mass media, digital media, word formation, combining.*

## **Introduction**

Modern mass media contributes to creating favourable conditions for the boost of neologisms, newly coined words, phrases or familiar words used in a new sense (Collins COBUILD Dictionary), which react to the changes that take place in every modern society, explain the emergence of new lexemes or give a modern touch to known words within the digital ecosystem. One reason we deploy neologisms is that existing words are bleached by overuse (Hitchings, 2011), once viewed with scepticism, today accepted, as nobody can be surprised with such words as *artificial intelligence, sudoku, hackathon, crowdfunding* or *cyber ambassador*, that have already become part of our lives. According to Global Language Monitor “...around 5,400 new words are created every year; it’s only the 1,000 or so deemed to be in sufficiently widespread use that make it into print” (Bodle, 2016).

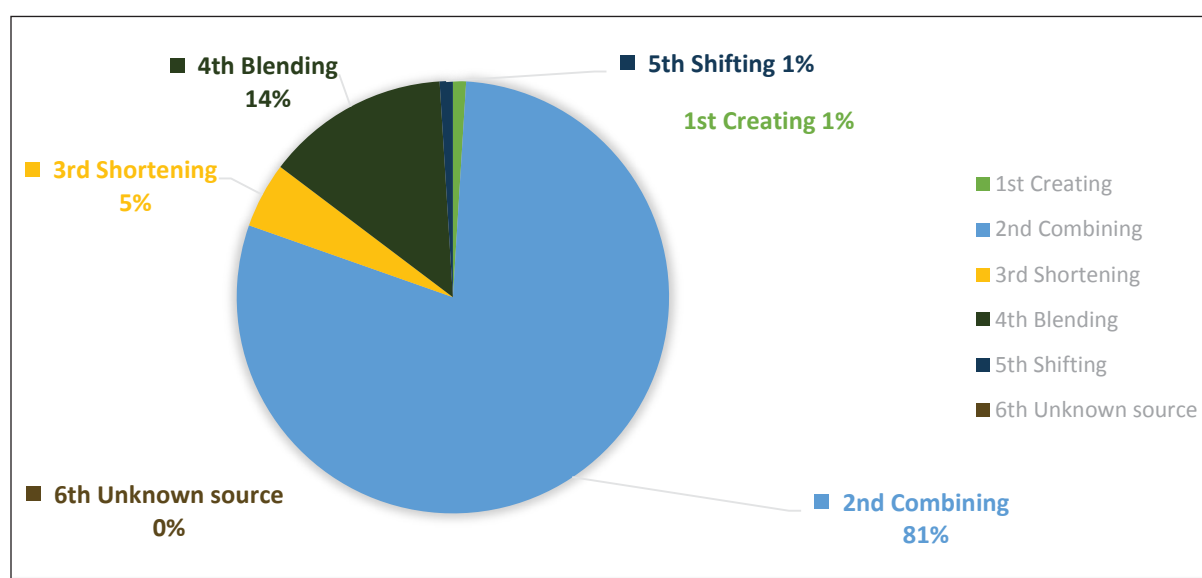
The digitalization of the “Fourth Estate that serves as a platform for diverse voices and perspectives“ (Political Dictionary Online), has allowed the mass media companies reach the audience easier to disseminate information, deliver news faster to the target groups, granting people access to a variety of media platforms, receive the feedback from readers in comments, thus growing interactivity between both parties. The phrase the “Fourth Estate” was created to point out the power of press, its influence on the public opinion. The situation has not changed, as well as the media endorsement, importance and influence of the watchdog on the political, economic, cultural and social spheres. Therefore, the article under consideration is to identify and investigate the morphology of such neologisms in the “Fourth Estate” or digital media, such as BBC, The Guardian, Glamour Magazine, People Management, Gulf News, The New York Times, Harper’s BAZAAR, Daily Mail, Real Researcher, The Washington Post, New York Post, Forbes, Politico, as well as other digital sources and analyse their word formation process. The main criteria of selection of neologisms were newness and novelty of the linguistic units, used to reflect the realities of the last three years (2021-2023), their assimilation by the speakers and identification of productive word-formation processes.

## **Methodology and analysis**

The present study has used the descriptive-qualitative method of analyzing the morphological structures of the neologisms used in digital media, then investigated the

morphological processes to classify one hundred neologisms (Cambridge Dictionary Blog), identified in electronic mass media, using the model of John Algeo and defined by the digital Cambridge Dictionary. Therefore, John Algeo distinguishes seven etymological sources for new words (Algeo, 1991): *creating* (a new word that is made from nothing or “scratch, creation ex nihilo”), *borrowing* (a new word borrowed from another language), *combining* (a new word created through a combination of existing words and word parts), *shortening* (a new word can be created by omitting some part of an old word), *blending* (the process of simultaneously combining and shortening), *shifting* (derivation of a new lexeme from an existing one without a specific morphological marker indicating the change of word class and meaning) and *unknown source* (origins are unknown in whole or in part).

One hundred neo lexemes, selected from the digital media was categorized in accordance with their ways of word formation, see Table 1. Therefore, the present article has identified three main pro-active categories and they are combining, blending and shortening that coincided to the research carried out in 2019. The most dynamic process remains combining that is used to create neologisms in 81% of the total amount of 100 neologisms.



**Table 1. Pro-active main categories of word formation.**

The words presented below have been selected from A Blog About Words from Cambridge Dictionary that monitors the emergence of neologisms in mass media. Taking into account different possibilities provided by combining we can distinguish firstly compounds that resulted from the combination of existing words and word parts that proves to be the most productive method. This type is rich in words from different spheres of human activity. To begin with the neologisms that have been developed to show the importance of digital technologies. Therefore, we should mention such words as artificial intelligence (the use or study of computer systems or machines that have some of the qualities that the human brain has, such as the ability to interpret and produce language in a way that seems human, recognize or create images, solve problems, and learn from data supplied to them), chatbot (a computer program designed to have a conversation with a human being), machine learning (a branch of artificial intelligence (AI) and computer science which focuses on the use of data and algorithms to imitate the way that humans learn, gradually improving its accuracy), conversational commerce (the use of chatbots



and other machine learning technology to make people feel they are talking to a real person when they buy things, ask for advice etc. online), ghost work (work done by a human being, usually online and for low pay, to do a task that most people believe is done automatically by a computer), voice cloning (the use of artificial intelligence to make recordings that sound like the voice of a specific person). Certain words help us track the impact of social media, as people use it not only to relax and chat with friends, but also to work. Therefore, the following words have been identified: *screen apnea* (the situation where someone stops breathing properly when they are looking at the screen of their mobile phone or similar device), *soft troll* (a person who criticizes or makes nasty comments about someone on the internet but only to other people and not directly to the person in question), *rage farming* (the activity of posting content on social media that aims to make the reader angry and then share the content with other users), *sky computing* (a way of accessing services, apps etc. on different systems on the internet through a top level to which all the systems belong), *crypto winter* (a situation when the price of cryptocurrency falls and remains very low for a long period of time), *bossware* (a type of software that employers can use to monitor what their employees are doing on their computers), *cyber ambassador* (a person who helps other people use the internet safely and protect themselves and their computer information against crime or attacks carried out online), *millennial pause* (a very short pause before someone starts speaking on a video they are recording for social media to make sure the camera is recording, said to be a common practice among millennials (people born between around 1981 and 1996)), *green noise* (a mixture of sounds or electrical signals that resembles sounds heard in nature, such as waterfalls or rustling leaves, and is thought to help people to relax), *digital removalist* (someone whose job is to remove any content from a person's social media posts that may harm their reputation), *productivity theatre* (a way someone behaves at work that makes them appear to be working very hard, even if this is not the case), *boomerang employee* (someone who goes back to work for a company they have already worked for in the past), *micromobility* (the use of small electric vehicles such as e-scooters, normally used for travelling short distances within towns and cities), *crypto mugging* (the illegal activity of attacking someone in order to steal their mobile phone and use it to take control of their cryptocurrency), *dark post* (a message or advertisement on a website or social media platform that cannot be seen by everyone, only by the people who are the intended target), *quantum apocalypse* (the situation where extremely powerful computers can access all encrypted data very quickly and easily, making all hidden information public), *vampire device* (an electrical appliance that continues to use electricity when it is switched on but not being used), *clean inboxer* (someone who reads and takes action on every email they receive when they receive it, so that there are never any unread emails in their inbox), *tattleware* (software that allows an employer to monitor the activity of someone who is working from home, in particular to make sure the employee is working when they are supposed to be), *blogroll* (a list of links to blogs), *blogosphere* (all the blogs (records of personal thoughts and opinions) on the internet, and the people who write or read them). There are words that combine social media with family matters, such as *password child* (a humorous way of referring to a parent's favorite child, supposedly because the parent will often use the name of that child as a computer password), *Generation Beta* (a humorous way of referring to a parent's favourite child, supposedly because the parent will often use the name of that child as a computer password).

Another important field is labour that has also expanded the amount of active words, by implementing *September Surge* (an increase in job vacancies that is said to happen in September every year), *loud labourer* (someone who likes to tell colleagues about how busy and successful

they are at work, when often this is not actually the case), *power skills* (a set of abilities that are essential for doing your job well but are not specific to any one job), *shift shock* (a feeling of surprise and disappointment when you start a new job and discover that it, or the company, is not as good as you expected), *lazy girl job* (a job that is well paid, does not demand long hours or too much effort, and can often be done remotely), *climate quitting* (the act of leaving your job because the organization where you work is not doing enough to fight climate change), *proximity bias* (the way in which people, usually managers, are more likely to treat an employee better if the employee is physically present in the workplace rather than working remotely), *friendshoring* (the practice of operating a business or part of a business in a country that is an ally), *mind gym* (a place or club where you can go to do classes and have treatments that improve your mental health), *rage applying* (the activity of impulsively applying for several new jobs only because your present job is currently making you unhappy or angry), *quiet thriving* (the activity of making small changes to the way you work to help you feel happier and more fulfilled in your job), *hustle culture* (the idea that work must be the the most important thing in your life and that working long hours and not taking time off is the only way to achieve success), *Bare Minimum Mondays* (the trend of doing as little as possible at work on Mondays in order to reduce stress during the rest of the week), *the Great Regret* (a trend in the employment market that has seen many people who left their jobs during the Great Resignation regret their decision), *quiet quitting* (the activity of doing the minimum amount of work needed to keep one's job but with no enthusiasm or commitment), *ghost colleague* (an employee of a company who works alone, often at home, and is not in frequent contact with other people who work for the same company), *jobfishing* (the illegal practice of recruiting people to work for a company that does not exist in order to trick them into sending their personal information and working without being paid).

As to finance A Blog About Words from Cambridge Dictionary has suggested the following neologisms: *bucket budgeting* (a way of organizing your finances that involves saving money in a different bank account for each type of bill or purchase), *bougie broke* (a way of organizing your finances that involves saving money in a different bank account for each type of bill or purchase), *financial cleanse* (a detailed examination of your finances to identify ways of saving money and spending less), *Great Wealth Transfer* (the gradual movement of money from baby boomers (people born in the mid-1940s to mid-1960s) to younger generations, either given as gifts or passed on through inheritance), *blandstanding* (wearing clothes that are simple and practical, although very expensive), *quiet luxury* (a fashion trend where clothing is of very high quality, well-cut and in neutral colors).

Socialization has developed the words like *wokefishing* (pretending to care more than you actually do about social problems such as racism and inequality in order to attract someone you want to have a romantic relationship with), *social omnivore* (a person who never eats meat at home but sometimes eats it when in a restaurant or at someone else's house), *friendship recession* (a period when many people have few or no friends), *thrift flipping* (the activity of buying second-hand clothes, turning them into new, more attractive items and sometimes selling them for a higher price), *mind dieting* (the activity of thinking carefully about what you eat in a way that motivates you to choose foods that are better for you), *nepo baby* (the child of an actor, a musician etc. who achieves success because of their famous parent), *time millionaire* (someone who places more importance on the amount of free time they have than on how much money they earn).

Here we can also see new formations that remind us of the recent Covid-19 pandemic, as we can still see its impact on people's health: *pandemic brain* (a series of symptoms including forgetting things and not being able to think clearly that people are said to experience as a result

of the Covid-19 pandemic, even if they have not had Covid) is being actively used, *digital amnesia* (a condition where people become less able to remember things because they are used to looking everything up on the internet), *flu hunter* (a scientist who looks for new strains of flu so that an effective vaccine can be developed).

To wrap up the first sub-category of compounds that resulted from the combination of existing words and word parts, it is worth mentioning *cosy crime* (a type of crime fiction that is light-hearted and often humorous, is set in a small community and does not feature explicit violence), as well as *porch piracy* (the act of stealing a package that has been delivered and left outside someone's house) to inform about their existence.

Secondly, the usage of prefixes. Traditional prefixes widely used to create new words are anti-, bi-, contro-, crypto-, de-, hydro-, hyper-, inter-, mega-, multi-, neo-, non-, post-, re-, ultra-, un-, under-, urbi-, etc: *de-influencing* (the activity of describing certain products on social media and saying why you would not), *anti-haul* (a type of social media content where someone describes a number of products that they do not think their followers should buy), *anti-perk* (an advantage someone is given because of their job that is in fact not useful or helpful), *micromobility* (a way of guiding endangered species of moth to an area where they will be able to survive), *superalignment* (the study of how to control superintelligent AIs that may be built in the future so that they act in ways that are useful and not harmful to human beings), *superdodger* (someone who is resistant to a particular virus), *supercloud* (a single computing system where services such as storage, apps etc. from different providers can be easily accessed by the user), *exascale* (An exascale computer is very powerful, able to carry out one quintillion (10<sup>18</sup>) mathematical operations per second), *recommerce* (the practice of buying and selling used goods online, usually on websites created for this purpose).

Thirdly, the usage of traditional suffixes, or combination of suffixes: -able, -ate, -ation, -ed, -ee, -er, -fication, -ian, -y, -ism, -ity, -ization, -ize, -less, -phobe, etc., as in neologisms *burn-on* (a feeling of stress and exhaustion experienced by someone who has been working too hard for a long period but continues to be good at their job and appears to be enjoying it), *blogging* (the activity of writing blogs), *blogger* (someone who writes a blog), *rust-out* (a feeling of extreme boredom and lack of enthusiasm, caused by not having enough to do at work or working on unfulfilling tasks for too long), *resenteeism* (a new workplace term that describes the feeling of staying in a job despite being fundamentally unhappy), *jugging* (a theft committed by a perpetrator who waits at a bank, near an ATM, or outside an expensive store, watches for customers who might be carrying a large amount of cash or goods, and then follows them to steal the money or goods from the customer or from their car), *computing* (the leading information resource for technology decision makers, providing the latest market news and hard-hitting opinion).

The next most productive process is blending with 14% of the following neologisms: *AIgicism* (the process or practice of using AI (= artificial intelligence) tools to write essays or answer exam questions and pretending that it is your own work), *mpox* (a new word for monkeypox (= a disease caused by a virus that can be spread to humans by monkeys, apes, rats, and other animals), *fexting* (the act of fighting with someone by exchanging text messages rather than speaking on the phone or in person), *rom-con* (a situation where a criminal tricks someone into a fake romantic relationship and exploits their trust to get money or personal information out of them), *infostealer* (a type of computer software that has been deliberately designed to steal information such as passwords, bank account details etc.), *frolleague* (a colleague who becomes a friend), *virovore* (an organism that eats viruses), *gamevertising* (a way of advertising a product

by making it appear in a computer game), *tripledeemic* (the widespread outbreak of Covid-19, flu and respiratory syncytial virus at the same time), *romantasy* (a type of book that is part romance and part fantasy), *algospeak* (words used on social media posts as a way of avoiding using other words that algorithms will identify as unsuitable or inappropriate), *Novid* (someone who has never had the Covid-19 virus), *splinternet* (the idea that there is, or could be, different versions of the internet rather than one global version, usually because the governments of some countries have blocked or restricted parts of its content) (Cambridge Dictionary Blog).

Then goes shortening, that takes 5 % out of 100 neologisms, with lexemes, *AGI* (artificial general intelligence), *RLHF* (reinforcement learning from human feedback), *RTO* (return to office), *WFC* (working from cafés), *DAO* (an organization or company that exists online) were identified.

As to the other categories as creating, it is rather complicated to make something from nothing, that is why it remains the least productive of the six. Shifting has also 1%, it can be grammar and meaning, however, the circumstances of the use, as well as the form should be analyzed more carefully. The unknown source that has 0% speaks about uncertainty of the origin in this category and is rarely used.

### Conclusion

Combining provides the most creative way of emergence of neologisms and is far more dynamic, as well as widely used in the English language, due to simplicity of combining existing words, changing their initial meaning by derivation and play of prefixes and suffixes, that gives such words a new chance of manifesting themselves. The role of creativity, inspired by social changes, remains an efficient means of grasping attention of the reader when reading the digital press, as existing words are bleached by overuse. Trying to live their lives as quickly as possible, modern people are using available instruments to express themselves quickly, clearly and promptly, therefore, utilizing known words and transforming them into something new and unique, transforming them into neologisms and spreading them thanks to digital media that contributes to creating favourable conditions for their boost.

### Bibliographic references :

1. *Collins COBUILD Dictionary (2023)*, Collins. Disponibil : [consultat : 03.10.23]. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/neologism>
2. HITCHINGS, Henry, (2011), «Henry Hitchings on neologisms». In : *The Guardian*, 05.11.2011. Disponibil : <https://www.theguardian.com/books/2011/feb/05/henry-hitchings-neologisms> [consultat: 09.08,23].
3. BODLE, Andy (2016), «How new words are born». In : *The Guardian*, 05.11.2016. Disponibil: <https://www.theguardian.com/media/mind-your-language/2016/feb/04/english-neologisms-new-words> [consultat : 22.08.23].
4. *Fourth Estate Political Dictionary Online*, Goddard Media LLC. Disponibil: <https://politicaldictionary.com/words/fourth-estate/> [consultat : 12.08.22].
5. *Cambridge Dictionary Online, Cambridge Dictionary Blog - Neologisms*, Cambridge University Press & Assessment 2023. Disponibil : <https://dictionaryblog.cambridge.org/tag/neologisms/> [consultat : 20.08.22]
6. ALGEO, John (1991), *Fifty Years Among the New Words: A Dictionary of Neologisms 1941-1991*, Cambridge : Cambridge University Press.

# LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ (ÉTUDE DE CAS : FRANÇAIS JURIDIQUE)

CZU: 81`243`276.6:34

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10652944>

**Vitalina Bahneanu**

Université d'État de Moldova

ORCID 0000-0002-2314-3851

*The prospects of Euro-integration of the Republic of Moldova determine young people to study and know a specialized foreign language of international communication. Indeed, we observe an increasing demand for functional or practical French. The development of specialized content in French implies another dimension towards an entry into an unknown field for both student and teacher. This article presents some ways of approaching the authentic document in French classes, a practical case : legal French. Studying an authentic document is the most accessible and direct way of getting to know it and discovering specialized terminology. The article also clarifies certain aspects that gives Legal French authenticity and emphasizes its importance for teaching notions of French professional culture and civilization. Integrating and dealing with an authentic document in French lessons requires the use of previously acquired notions.*

**Mots-clés :** *apprentissage, français de spécialité, français juridique, approche pédagogique, simulation, documents authentiques.*

**Keywords :** *learning, specialized French, legal French, pedagogical approach, simulation, authentic documents.*

S. Eurin, dans son étude *Cinquantes ans d'enseignement du français sur objectifs spécifiques ; quelques éléments d'une évolution*, (2003) constate que depuis fort longtemps, les marchands inculquent à leurs enfants de négocier tout en les introduisant aux coutumes professionnelles en usage.

L'enseignement du français professionnel revêt une importance capitale dans le contexte globalisé actuel où la maîtrise d'une langue spécifique est cruciale pour les domaines professionnels. Parmi ces langues spécialisées, le français juridique occupe une place essentielle, étant la langue des textes législatifs, judiciaires et administratifs dans de nombreux pays francophones. Cet article vise à analyser les enjeux principaux liés à l'enseignement et à l'apprentissage du français de spécialité, en se concentrant spécifiquement sur le français juridique.

Les affinités FOS-FLS se présentaient encore dans les travaux de J.-P. Cuq et I. Gruca qui ont regroupés les deux au sein du même chapitre en justifiant ce choix de la manière suivante : « ... Il s'agit de ce qu'on appelle couramment des didactiques spécifiques et qui sont en réalité des sous-ensembles du champ du FLE, ou des domaines d'intervention particuliers de la didactique, qui réclament la mise en œuvre de méthodologies particulières ». (Cuq, 2005) À propos du FLS, ils insistent sur le fait qu'il présente « un aspect qu'on pourrait qualifier de fonctionnel » et « qu'il a donc aussi un lien qui nous paraît assez net avec les questions qui se posent en *français sur objectifs spécifiques* ». (DGL, 2006) À propos du FOS, ils signalent que la demande dont le public adulte est généralement porteur est celle « d'une communication professionnelle, c'est-à-dire à la fois spécifique et rapidement fonctionnelle ». (*Ibidem* : 359)

Pour tenter de donner une définition plus explicite à la **Langue de Spécialité** nous adopterons volontiers la distinction proposée par J. Janeček, reformulée par l' 'auteur de cette recherche : Langues des métiers, Langues des professions essentiellement concrètes et pratiques, constituant une sorte de tronc commun dans des domaines spécifiques et susceptibles d'être étudiées en fin d'apprentissage après une initiation à la langue scientifique générale ou parallèlement à celle-ci.

« Contrairement à un enseignement de français général dans lequel les situations de communication et les discours sont familiers à l'enseignant, l'élaboration du programme FOS exige assez souvent d'entrer dans un domaine peu connu ... ». (Mangiante, Parpette, 2004)  
« Le caractère très spécifique de chaque programme exigeant une élaboration au cas par cas, il est généralement peu envisageable d'avoir recours à du matériel pédagogique existant sur le marché. En effet, plus la manière de travailler est spécifique, moins le matériel élaboré est transférable dans sa totalité ». (*Ibidem* : 2004)

Mais ce sont sans doute les données proprement linguistiques du problème qui retiendront le plus l'attention de l'enseignant : en fin de compte, quel usage l'étudiant aura-t-il à faire de la langue de spécialité que l'on est appelé à lui enseigner, et quelles sont les aptitudes linguistiques qu'il convient de développer chez lui :

- Doit-il simplement être capable de repérer dans une bibliographie internationale les travaux et publications intéressant sa spécialité ?

- Doit-il pouvoir prendre connaissance de l'information apportée par des manuels, des revues spécialisées, des ouvrages théoriques ?

- Doit-il suivre des exposés, des cours, des conférences, et y prendre des notes ?

Mais, dans la plupart des cas, loin de se limiter à l'enseignement d'une terminologie spécialisée, le cours à élaborer doit aussi faire une large place à l'enseignement de la syntaxe et d'un lexique élémentaire peu spécifique. Dans ces conditions, c'est la langue dans son ensemble qui constitue l'objet de l'étude, et l'enseignement du lexique se fait moins au moyen de leçons spéciales, formalisées et systématiques, qu'à partir d'une exploration de réalisations du discours (oral ou écrit, les deux éventuellement) relatives à des thèmes de la spécialité choisie.

Dans ce sens, M.-Th. Gaultier parle de quelques critères au niveau pédagogique qui doivent retenir l'attention de l'enseignant :

a. critères thématiques (par exemple : vocabulaire juridique, médical des affaires etc.) ;

b. critères sémantiques (la perception du sens technique de certains mots spécialisés) ;

c. critères morpho-syntaxiques ;

d. critères phonétiques ;

e. critères orthographiques, utiles lorsque la langue spécialisée doit être pratiquée sous sa forme écrite.

#### *Compréhension des concepts juridiques*

Le français juridique est une variante de la langue française utilisée dans le domaine du droit. Sa spécificité réside dans un lexique technique, des structures syntaxiques complexes et une terminologie précise. Il se distingue par l'emploi de termes juridiques spécifiques, souvent d'origine latine, et une syntaxe rigoureuse. L'enseignement de cette variante requiert donc une approche particulière pour permettre aux apprenants de maîtriser les spécificités linguistiques propres au domaine juridique.

L'un des défis majeurs dans l'enseignement du français juridique est la compréhension des concepts juridiques eux-mêmes. Les apprenants doivent non seulement acquérir le vocabulaire spécifique, mais aussi comprendre la signification et l'application de ces termes dans un contexte

juridique. Cela requiert une approche pédagogique approfondie pour faciliter la compréhension et l'assimilation de ces concepts. La précision terminologique est essentielle dans le domaine juridique. Les termes employés ont des significations spécifiques et des nuances qui peuvent avoir un impact majeur sur l'interprétation des textes. En conséquence, l'enseignement du français juridique doit accorder une attention particulière à l'acquisition et à la juste utilisation de la terminologie adéquate.

L'attention se prête toujours à :

1. *L'Apprentissage contextualisé* :

L'enseignement du français juridique repose sur des méthodologies spécifiques visant à familiariser les apprenants avec le langage et les concepts propres au domaine juridique. Cette discipline nécessite une approche pédagogique adaptée pour permettre aux étudiants de maîtriser les subtilités linguistiques et les spécificités du vocabulaire utilisé dans le contexte juridique.

A nos yeux, il n'y a pas de méthodes meilleures que d'autres, toutes sont questions de priorité. Cependant le choix d'une méthode (ou d'une technique) ne dépend pas seulement de la prise en compte des principes d'apprentissage. Il dépend aussi du contenu du programme, des conditions et des contraintes que la méthode technique impose à l'enseignant. L'enseignant choisit la méthode qu'il va utiliser en fonction des buts qu'il veut atteindre, les personnes à former et le contexte. Le choix de la technique pédagogique tient compte des objectifs pédagogiques, des contraintes matérielles, de la forme et de la nature du contenu à enseigner ou des apprentissages à réaliser, mais également de l'état du groupe en formation et de ses attentes. Pour utiliser une méthode il ne faut pas négliger quelques conditions de contrôle :

a. Le climat régnant au cours de FOU (français aux objectifs universitaires) est-il agréable et motivant pour l'utilisation de la méthode respective ? b. Les méthodes d'enseignements proposées permettent-elles aux étudiants de faire connaître ou d'utiliser leurs anciennes connaissances ? c. La méthode choisie permet-elle aux étudiants d'évaluer leurs propres connaissances, celles acquises et les progrès obtenus ?

Une des méthodologies clés dans le FOS reste l'apprentissage contextualisé. Les enseignants incorporent des situations réelles et des documents authentiques du domaine juridique tels que des contrats, des décisions de justice, des minutes, des actes notariés, des textes de lois, et des études de cas. Cela permet aux apprenants de comprendre le langage juridique dans son contexte authentique et de s'habituer à sa structure et à son style spécifique.

L'enseignement du français juridique s'appuie souvent sur une approche interdisciplinaire. Il intègre des éléments de linguistique, de droit, de culture et de communication. Cette approche élargie offre aux apprenants une compréhension globale du système juridique français, de sa terminologie spécifique et de sa logique juridique.

*La simulation* reste au centre de l'apprentissage contextualisé. F. Yaiche définit la simulation comme de la façon suivante : « Prenez un lieu, de préférence clos : une île, un immeuble, un village, un hôtel, un paquebot etc. Faites-le investir et décrire par des élèves qui imagineront en être les habitants. Utilisez ce lieu-thème comme un lieu de vie pour localiser toutes les activités d'expression écrite et orale, toutes les activités de communication générale et spécialisée. Vous obtenez ainsi une «simulation» méthodologique élaborée au BELC et pratiquée par les apprenants de français, en formation initiale ou en formation continue». (*Apud* : Murlon-Dallies, 2008 : 284) Toute simulation s'inscrit dans un lieu thème. Pour les étudiants en droit, par exemple, la simulation s'organise sur un décor des lieux proches de ceux dans lesquels ils vont travailler à la sortie de la faculté. Ainsi, la simulation permettra à l'apprenant de se « mettre

dans la peau » d'un professionnel (juge, avocat de défense, avocat d'accusation, greffier) pour mieux comprendre une situation et les réactions possibles face à cette situation professionnelle. Cette méthode développe les attitudes favorisant la communication et la création.

La simulation permettra, ainsi, aux étudiants d'utiliser correctement dans un contexte professionnel la terminologie de spécialité. Les principes de la communication ne sont pas que ceux de la communication verbale, ils incluent aussi la production écrite (pour le rôle du greffier, par ex.) les gestes, l'image personnelle qu'on donne aux autres, les emphases dans le discours..., etc. Une bonne simulation juridique permettra de travailler les 4 activités de la compétence linguistique : compréhension orale et compréhension écrite, expression orale et expression écrite. Afin de se rapprocher du discours juridique le plus possible et de la paracommunication en situation juridique tout en conservant l'intérêt des étudiants, on a décidé de simuler des procédures juridiques imaginées par les étudiants en droit après l'étude d'un cas.

Toute simulation globale s'inscrit dans un lieu thème. Pour les publics professionnels, on a souvent tendance à simuler des lieux très proches de ceux dans lesquels travaillent les publics à former. Quel que soit le lieu thème, deux options distinctes existent : celle d'une simulation réaliste (située par exemple dans une ville qui existe, comme Paris) ou celle d'une simulation fiction (consistant à imaginer une ville en France ou à l'étranger, voire sur une autre planète). Un décalage temporel est également possible. Ces différentes possibilités donnent des tours variés aux simulations : les simulations réalistes imposent des recherches de documents, aujourd'hui facilitées par l'Internet, tandis que les simulations fictions orientent vers la construction de micro sociétés avec leurs législations, rites, débats. Les méthodes actives telles que les simulations de cas, les débats juridiques et les exercices de rédaction de documents juridiques sont aussi partie de la simulation. Elles permettent aux étudiants de mettre en pratique leurs connaissances nouvellement acquises et de développer leurs compétences en communication juridique, à la fois à l'écrit et à l'oral.

L'enseignement du français juridique repose également sur une diversité de ressources pédagogiques. Des manuels spécialisés, des ressources en ligne, des vidéos explicatives, des enregistrements audio de plaidoiries ou de procès, ainsi que des textes réglementaires authentiques sont utilisés pour offrir une gamme complète de supports d'apprentissage. L'utilisation de « documents authentiques » en formation est née de la didactique des langues et de l'approche communicative. Au début des années 1970, l'idée émerge selon laquelle les documents utilisés en situation d'apprentissage pourraient être autre chose que des textes artificiels ou littéraires éloignés de la réalité. Avec les documents authentiques, le stagiaire est directement confronté à un environnement réel professionnel. La question du transfert de savoir en savoir-faire en situation se pose dans la plupart des situations formatives. Il s'agit surtout de contextualiser les activités, les rendre plus proches de situations professionnelles réelles, pour donner du sens à l'apprentissage.

Il reste à l'enseignant de trouver la réponse aux questions : Quels types de documents utiliser ? Pour quel sujet du programme ? Pour quelle étape du cours ? Quel objectif sera réalisé ? Utiliser un document authentique ou didactique ? Ou fabriqué ?

### **Conclusion**

L'enseignement du français de spécialité, en particulier du français juridique, représente un défi mais aussi une opportunité pour les apprenants. La maîtrise de cette variante linguistique spécifique est essentielle pour ceux qui cherchent à évoluer dans le domaine juridique. Une



approche pédagogique adaptée, intégrant des méthodologies communicatives et des ressources authentiques, est nécessaire pour former des professionnels compétents dans ce domaine.

Ainsi, les méthodologies d'enseignement du français juridique visent à créer un environnement d'apprentissage dynamique et interactif, où les étudiants acquièrent à la fois une compréhension théorique et une compétence pratique dans le domaine juridique. Ces méthodes favorisent une maîtrise approfondie du langage juridique et une préparation adéquate pour communiquer efficacement dans le contexte professionnel du droit en français.

### **Références bibliographiques :**

BERARD, Eveline (1991), *L'approche communicative-Théorie et pratique*, Paris : Clé International.

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2e éd., Grenoble : Presses universitaires.

DGLF-LF (2006) : *rapport au parlement sur l'emploi de la langue française*, Paris : Ministère de la Culture et de la Communication,

HOLEC, Henri, « Des documents authentiques, pour quoi faire? », In : *Mélanges Pédagogiques*, Source: <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf>.

GAUTIER, Theophil, MASSELIN, Jacques (2012), *L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers*, Paris : Clé International.

MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE, Chantal (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique*, Paris : Hachette.

MEYSSONNIER, Serge, *Pourquoi et comment exploiter le support vidéo authentique en classe de langue étrangère ?* Disponible en ligne sur <https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc>.

MOURLHON-DALLIES, Florence (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier.

# IMPACT OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TESTING IN ENHANCING STUDENTS' CAPACITY

CZU: 37.091.26:81`243`233

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10652958>

**Oxana Bashirov**

Moldova State University

ORCID 0000-0002-1600-4941

*The great economic, technological and political changes in the world made learners' need for mastering foreign languages even more acute than before. The present study focuses on the use of communicative assessments to evaluate language learners' capacity to use the target language in real-world contexts. This article highlights the fact that communicative tests aim to assess the learner's communicative skills and their ability to use the language in order to cope with actual communicative situations. The communicative language testing approach infers that a student is considered successful in learning the target language if he/she can communicate or use knowledge and skills by way of authentic listening, speaking, reading and writing.*

**Keywords:** *communication, communicative competence, communicative tests, performance, language testing, traditional testing methods.*

Language testing, like all educational assessment, is considered a complex social phenomenon. It refers to the assessment of an individual's proficiency or competence in a particular language. These tests are designed to measure various aspects of language skills, including listening, speaking, reading, and writing. Language testing is used for various purposes, such as educational admissions, job placement, immigration requirements, and language certification. Communicative Language Testing (CLT) is an approach to language assessment that focuses on assessing a person's ability to use language for communication in real-life situations. The emphasis is on evaluating a person's proficiency in using the language to achieve specific communicative goals rather than just testing their knowledge of grammar and vocabulary in isolation. Communicative language testing is an important instrument in the teacher's hand to promote learning. These tests are used with the aim of measuring language students' ability to take part in acts of communication or to use language in real life situations. Communicative tests, which cover the four language skills of listening, speaking, reading, and writing, are designed on the basis of communicative competence. A wise proverb says: "Not tested, not learned", therefore with the help of various testing items, the learner practices the new material, both in class and as homework assignment, and finally learns it. From the perspective of a language user, Canale summarises the characteristics of communication, each of which is interrelated. (Canale, 1983)

Thus, communication:

- (a) is a form of social interaction;
- (b) involves a high degree of unpredictability and creativity in form and message;
- (c) takes place in discourse and sociocultural contexts;
- (d) is carried out under limiting psychological and other conditions;
- (e) always has a purpose;
- (f) involves authentic, as opposed to textbook-contrived language;
- (g) is judged as successful or not on the basis of actual outcomes;

- (h) is understood as the exchange and negotiation of information;
- (i) involves the continuous evaluation and negotiation of meaning;
- (j) involves a reduction of uncertainty.

Learning vocabulary and structures or developing writing abilities, does not infer enhancing students' capacity. It is only when the teacher can get the students to reproduce their own messages, that one can say that they are beginning to learn the language. It is very important that the students should have the desire to communicate. To achieve this, the teachers must find interesting texts or topics and involve students into attractive activities that should provoke them to share opinions.

Here are some key principles and features of Communicative Language Testing (CLT):

➤ **Real-life communication:** CLT aims to assess a person's ability to use the language in authentic, everyday situations. This may involve tasks such as participating in conversations, giving presentations, writing emails, or solving problems through language use.

➤ **Integration of skills:** CLT typically assesses multiple language skills such as speaking, listening, reading, and writing. The idea is to evaluate a person's overall communicative competence rather than focusing on isolated language skills.

➤ **Task-based assessments:** Assessments in CLT often involve tasks that mirror real-world language use. These tasks require test-takers to apply their language skills to accomplish specific goals. For example, a task might involve planning a trip, solving a problem, or negotiating with others.

➤ **Authentic materials:** CLT assessments may use authentic materials such as articles, videos, or audio recordings that reflect the language as it is used in real-life contexts. This helps ensure that the assessment is relevant and mirrors the challenges of actual communication.

➤ **Interactive assessments:** CLT often includes interactive elements where test-takers engage in conversations or discussions with examiners or other test-takers. This reflects the interactive nature of real communication.

➤ **Focus on fluency and accuracy:** CLT recognizes the importance of both fluency (the ability to communicate smoothly and efficiently) and accuracy (using correct grammar and vocabulary). Assessments may consider how well a person can express themselves without undue hesitation, as well as the accuracy of their language use.

➤ **Cultural competence:** CLT may also consider a person's ability to navigate cultural aspects of communication, as language use is often intertwined with cultural norms and expectations.

According to Canale and Swain, communicative competence involves linguistic competence (knowledge of linguistic forms), sociolinguistic competence (the ability to use language appropriately in contexts), discourse competence (coherence and cohesion), and strategic competence (knowledge of verbal and non-verbal communicative strategies). (Canale, Swain, 1980) In the past decades there has been a tendency to believe that testing is completely different from teaching. However, teaching and learning are so interrelated that it is unreasonable to imagine the former process without taking the latter one into account. The role of *testing* in the educational process should not be underestimated and the term itself must be considered in a wide sense, as the entire process the teacher uses to promote and evaluate learning.

Thus, *testing* has two major aims:

1. to enhance students' capacity;
2. to give teachers feedback on the performance of their work.

*Testing* is not separated, but rather an intrinsic part of the learning process. By testing their

students (orally or in writing), teachers want to see if, how much and how well the learners have acquired the new material, what their typical mistakes are, the deficiencies of their own work. Furthermore, testing is a complex achievement that aims to assess not only the acquisition by the students of the new material, but also the way they can use this material creatively and realistically. Widdowson makes a distinction between usage and use as aspects of language performance. In normal circumstances in which we engage in conversation, we manifest simultaneously both aspects of performance. Usage is referred to as the “*citation of words and sentences as manifestations of the language system.*” On the other hand use is referred to as “*the way the system is realised for normal communicative purposes.*” (Widdowson, 1978)

Communicative competence becomes functional through performance, i.e. actual usage of the language and active participation in communicative exchanges. Communication relies on productive (rather than receptive) skills, as well as on the mastery of other communicative strategies: the skills to negotiate meaning, to adapt one’s discourse according to the situational context, the ability to use appropriate paralanguage, etc. As a matter of fact, communicative testing is a great challenge for test planners. It should be noted that those who are involved in writing communicative language tests are more interested in what the candidate can do with the language rather than what knowledge of the language the candidate possesses. One reason is the issue of predictive validity. When designing a test of communicative competence, identifying test takers’ needs based on communicative encounters that they are likely to experience is one of the essential principles. However, it is not certain if test makers can guarantee that examinees performing well on a test in class are also able to do well outside the classroom in a real life situation. One reason for this is that real life communication is characterized by unpredictability. Studies have proved that test designers have tried to make real-world tasks, but encountered difficulties from the varied or diverse nature of contexts. (Brown, 2003; Katsumasa, 1997)

Morrow distinguishes seven basic features of a communicative situation:

1. communication is *interaction-based*:

➤ communication is a *two-way* process between at least two participants; even written interactions (e.g. letters, newspaper articles) involve an addressee, even though the latter is not physically present;

➤ the speaker/writer takes into account the addressee’s social status and expectations and adapts his message accordingly, both in terms of content and form;

2. *unpredictability*:

➤ communication is generally triggered by an information gap between the interlocutors: one person has to communicate information that is unknown or new to the other;

➤ the interactants cannot foresee how the interaction will develop, they do not know what the other will say; time pressure is a relevant feature of language use: the language user needs to process the information he receives and formulate an appropriate response in an extremely short time;

3. *context*:

➤ the language produced by the interactants must vary (in terms of choice of vocabulary and level of formality) according to the role and status of the receiver, the activity type, etc.;

➤ communicative tests must assess not only the linguistic accuracy of the message, but also the appropriateness of the language produced ;

4. *performance*: conveying one’s message is the most important element of communication:

➤ focus on linguistic competence based on semantic and grammatical well-formedness

limits knowledge of the language considerably; linguistic inaccuracy is unimportant as long as it does not prevent the message from being meaningfully conveyed;

➤ the meaning of one's message is negotiated between the interlocutors; repair strategies (repetitions, clarifications, corrections, etc.) are signs of negotiation, not evidence of linguistic inadequacy;

5. *authenticity*:

➤ communication is an essential element of human society; in the real world there are countless types of interactions, and countless types of discourses;

➤ communicative tests must also assess the testee's capacity to deal with and produce authentic (or rather, authentic-looking) written or spoken material: language adapted to the discourse type, appropriate format (e.g. of the letter, of the newspaper article), etc.;

6. *purpose*: people speak/write for a reason; therefore, communicative tests must assess the learner's ability to exploit the functional potential of the language, i.e. to perform speech acts with the help of the language: to request or command, to apologize and express gratitude, etc.;

7. *communication is behavior-based*, it has a purpose and an outcome, and the success or failure of an interaction must be judged according to its results; therefore, communicative tests must also assess:

➤ the testee's strategic competence, e.g. his/her ability to deal with memory limitations, shifts of attention, matters of politeness; his/her ability to manipulate the language so as to obtain real-world aims;

➤ the effectiveness of the interaction: whether the message is convincing enough to trigger the expected result (e.g. whether the speaker has convinced the audience to vote for him). [7]

To respect these requirements, Morrow submits that:

➤ communicative tests must be *integrative*: in the real world, language comes in a continuous flow, not in isolated (discrete-point) items;

➤ the learner's ability to use the language must be tested in "ordinary situations", i.e. situations which sample or simulate *real-world communicative situations* (plausible ones, situations one may actually encounter in the outside world);

➤ communicative tests must test linguistic performance, and not merely the underlying ability (*linguistic competence*); the learners must *produce* and *functionalize* language, not merely recognize appropriate forms;

➤ *spontaneous* production of language (especially oral production) is essential for testing the learners' knowledge of the language;

➤ communicative testing must address *all four skills*; therefore, the task must activate simultaneously several of the learners' linguistic and communicative skills. (Morrow, 1977)

Thus, communicative language testing relies on various assignments that imitate *real-world linguistic exchanges*. To achieve this, the teacher must set the interaction in a well-defined context, e.g. situational, temporal, social environments, etc. The interaction must also have a well-defined purpose, and there must be an information gap. Moreover, communicative language testing must assess not only the accuracy of the output text (its grammatical and semantic well-formedness), but also its effectiveness (i.e. how well the testee managed to convey his/her meaning, caught the audience's attention and attained his/her communicative aim). Similarly, communicative items must test not only the content of the output (what is being said - its coherence and accuracy), but also its form and presentation (e.g. its fluency, for oral exchanges; its layout and tidiness, for written items). In order to achieve such aims, the teacher can make use of a wide range of testing techniques: role play, oral interview, letter writing,

telephone conversation, group discussion to solve problems are typical communicative class activities. Such tasks are skill-based, and they exploit simultaneously several of the learners' language skills, both receptive and productive: e.g. their ability to decode a text and interpret its social and discursive context, to formulate an appropriate response, to make inferences and read between the lines. By using such techniques, the teacher/tester can also assess the students' communicative effectiveness, i.e. how efficiently they can use the various resources of the language to get their message through and attain their communicative goal. (Vizental, 2008)

There are a variety of reasons, for which some students do not perform well on traditional tests. Due to the fact that language competence depends on the purpose for language use and the context in which it is used, it makes sense to provide students with evaluation opportunities that reflect these practices. In the real world, students must manifest that they can implement tasks using the English language effectively, both at studies and in social settings; e.g. a birthday party, paying a visit, shopping for a present, medical appointments, university activities, extracurricular activities, etc.

### **Conclusions**

Implementation of communicative language testing is feasible and it promises positive effects on enhancing students' capacity. Language testing plays a crucial role in ensuring that individuals have the language skills necessary for their academic, professional, or personal goals. These assessments help institutions and organizations make informed decisions about language proficiency. Overall, CLT seeks to provide a more comprehensive and authentic evaluation of the learners language proficiency, assessing their ability to use the language effectively in real-life situations. This approach contrasts with traditional testing methods that primarily focus on discrete language skills and knowledge. It is essential to strike a balance in the use of tests and consider various assessment methods to cater to diverse learning styles and preferences. Additionally, fostering a positive and supportive testing environment contributes to the effectiveness of assessments in enhancing students' capacities. In summary, communicative language tests contribute significantly to enhancing students' language capacities by emphasizing real-life application, integrating skills, promoting contextual learning, fostering problem-solving skills, increasing motivation, encouraging interactive learning, providing feedback for improvement, developing cultural competence, and preparing students for lifelong language learning.

### **Bibliographic references :**

BACHMAN, Lyle, F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.

BROWN, H. Douglas (2003), *Language assessment: Principles and classroom practices*, White Plains, NY: Longman.

CANALE, Michael, & SWAIN, Merrill (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and learning*, Applied Linguistics, 1(1), p. 1-47.

CANALE, Michael (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy. Language and Communication*, New York: Longman.

HEATON, John (1988), *Writing English language tests*, United Kingdom: Longman.

KATSUMASA, Shimada (1997), *Communicative language testing: Principles and problems*. English Review, 12, p. 3-24.

MORROW, Keith (1977), *Techniques of Evaluation of a Notional Syllabus*, London: Royal Society of Art.

OLLER, John (1979), *Language tests at school*, London: Longman.

VIZENTAL, Adriana (2008), *Strategies of Teaching and testing English as a foreign language*, București : Polirom.

WIDDOWSON, Henry, G. (1978), *Teaching language as communication*, Oxford: Oxford University Press.

# IMPLICATURE AND INDIRECT COMMUNICATION IN CONTEMPORARY POLITICAL MESSAGING

CZU: 81`42:[32:659.3]

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10652983>

**Ion Guțu**

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID 0000-0002-8975-3353

*This article delves into the dynamics of political communication, specifically scrutinizing the utilization of implicature and indirect communication by politicians as strategic instruments to influence public perception and shape policy trajectories. It examines how politicians adeptly employ linguistic tools to convey layered messages, navigating the complexities of public discourse while circumventing direct accountability. Drawing upon the theoretical frameworks established by H.P. Grice and J.L. Austin, this study illuminates the multifaceted nature of language manipulation in political discourse, highlighting its ramifications for democratic participation and civic discourse. It emphasizes the imperative nature of fostering critical media literacy among citizens to decipher the intricacies inherent in indirect communication, thereby elucidating the fluid interplay between language mechanisms and political landscapes in contemporary society.*

*Keywords: implicature, indirect communication, political messaging, linguistic strategies, media literacy, audience perception.*

## Introduction

The landscape of political communication is elaborately woven, where the art of conveying messages lies not just in what is said, but often in what is left unsaid. In this complex interplay, the concepts of implicature and indirect communication emerge as pivotal tools for politicians, shaping perceptions, swaying opinions, and guiding policy decisions. Originally conceptualized by philosopher H.P. Grice, implicature refers to the phenomenon where the intended meaning of an utterance extends beyond its literal expression. This implicit dimension of language becomes a strategic instrument in the hands of politicians, allowing them to navigate the multifaceted realm of public communication with subtlety and nuance.

It is always worth and fascinating to study this aspect of political discourse and examine how contemporary politicians employ implicature and indirect communication techniques to achieve various communicative objectives. These objectives range from evading direct accountability and mitigating controversy, to appealing to specific segments of the electorate, or subtly signaling policy shifts. In exploring these linguistic strategies, we should draw upon a rich array of political speeches, social media communications, and public statements, offering a comprehensive analysis of the underlying patterns and functions of indirect language in modern political dialogue.

Such an investigation into the subtleties of political language is not solely academic; it has profound implications for democratic engagement and public discourse. In a world where political messaging increasingly influences public opinion and policy, understanding the nuances of indirect communication becomes crucial. It highlights the need for critical media literacy among the electorate, enabling a more informed and discerning engagement with political rhetoric. By illuminating the intricacies of implicature and indirect communication in political



messaging, one would find it necessary to contribute to a deeper understanding of the dynamic interplay between language and politics in contemporary society.

### 1. Theoretical Framework

Implicature, as introduced by H.P. Grice, is a fundamental concept in pragmatics, the study of how context contributes to meaning in communication. Grice's theory of conversational implicature hinges on the Cooperative Principle, where he posits that speakers and listeners engage in conversation with the expectation of cooperation to achieve mutual understanding. (Grice, 1975) This principle is underpinned by four maxims: quantity (be as informative as necessary), quality (be truthful), relevance (be relevant), and manner (be clear and orderly). Implicature arises when these maxims are flouted, leading the listener to look for a meaning beyond the literal words spoken.

In political discourse, implicatures are often employed to suggest ideas without explicitly stating them, allowing politicians to convey controversial or nuanced messages while maintaining plausible deniability. This linguistic strategy enables the indirect communication of policies, opinions, or affiliations in a way that is less likely to attract direct criticism or backlash. The study of implicature in political messaging thus provides insights into how politicians craft their language to achieve specific rhetorical and persuasive goals, while navigating the complex socio-political landscape.

Indirect communication encompasses a range of linguistic strategies beyond implicature, such as metaphor, irony, euphemism, and understatement. These tools of language enable speakers to express themselves non-literally, often to convey sensitive or complex messages in a more palatable or politically savvy manner. (Lakoff, 2014) In the political arena, such indirectness is not merely a stylistic choice but a strategic necessity. Politicians frequently resort to these linguistic techniques to address divisive issues, align with or oppose ideological stances, and respond to opponents without direct confrontation.

The use of metaphor, for instance, allows complex policy matters to be conveyed through simpler, more relatable imagery. Euphemisms and understatement, on the other hand, are often employed to soften the impact of policies or actions that might be perceived negatively. This linguistic maneuvering is integral to the crafting of political identities and narratives, allowing politicians to resonate with their audience on an emotional level while maintaining a degree of flexibility and ambiguity in their messaging.

Austin's exploration of how utterances perform actions, beyond merely conveying information, is foundational in understanding these dynamics. (Austin, 1962) His work sheds light on the performative nature of language, where saying something can constitute an action in itself. In political discourse, this translates to the strategic use of language to address divisive issues, align with or oppose ideologies, and respond to opponents without direct confrontation.

By understanding Austin's principles of performative utterances, one gains insight into how political figures use language not just to inform, but to act—whether it's to promise, commit, or even evade. This performative aspect of language is intrinsic to crafting political identities and narratives, allowing politicians to resonate with their audience emotionally while maintaining flexibility and ambiguity in their messaging. Austin's insights are thus crucial for comprehending the nuanced use of language in political contexts. (*Loc. cit.*)

The strategic use of language in political messaging is a deliberate and calculated effort to influence public perception and discourse. Political language is uniquely characterized by its

ambiguity and indirectness, serving as a tool for navigating the multifaceted demands of public life. Politicians must often balance honesty with diplomacy, assertiveness with tact, and clarity with ambiguity. (Sperber, Wilson, 1986)

This linguistic balancing act is evident in the careful construction of political messages, where every word is weighed for its potential impact and interpretive flexibility. The choice to use implicature and indirect language is often driven by the desire to appeal to diverse audiences, each with its own set of values and expectations. In doing so, politicians can signal loyalty to certain groups, articulate policy positions, and respond to criticism, all while maintaining a level of deniability or openness to interpretation.

The study of political messaging and language strategy thus reveals the complexities of democratic communication. It underscores the role of language as both a facilitator of political engagement and a tool for manipulation, highlighting the need for critical analysis and interpretation in the public's engagement with political discourse.

## **2. Methodology**

The data for studying implicature should comprise a diverse range of political communications, including speeches, social media posts, and official public statements from a variety of political figures and contexts. Such sources should be selected based on their relevance to contemporary political discourse and the presence of significant instances of implicature or indirect communication. The time frame for the data collection should focus on recent years, allowing for an analysis that is both current and reflective of contemporary political dynamics.

Speeches provide insights into formal political communication, where language is often meticulously crafted. Social media posts, in contrast, offer a view of more informal, yet strategically significant, political messaging. Public statements, often released in response to specific events or controversies, represent another key medium of political communication. Together, these sources form a comprehensive corpus for analyzing the use and effects of implicature and indirect communication in contemporary politics.

The primary methodological approach for such a study should be discourse analysis, a qualitative method that examines the use of language in context to understand how meaning is constructed and conveyed. Discourse analysis allows for an exploration of the nuances of political language, including how implicature and indirect communication are used to shape public perception and discourse. (Wodak, 2009)

Complementing this, linguistic inquiry provides the tools for a more detailed analysis of the structural aspects of language. This approach involves examining the syntax, semantics, and pragmatics of the political language used, shedding light on how specific linguistic choices contribute to the subtleties of meaning-making in political communication.

Together, discourse analysis and linguistic inquiry enable a comprehensive examination of the strategies and effects of implicature and indirect communication in political messaging. This methodological combination provides a robust framework for understanding the complex interplay between language, power, and politics.

## **3. Public Statements and the Art of Evasion**

Political speeches often serve as fertile ground for the study of implicature, where what is left unsaid can be as significant as what is stated. Through a detailed analysis of various political speeches, we can uncover how politicians employ implicature to subtly address sensitive topics, signal allegiance or dissent, and engage with their audience on a deeper level. For instance, a

politician might criticize a policy indirectly by praising its alternative, thus adhering to Grice's maxim of relevance while simultaneously avoiding a direct confrontation. (Grice, 1975)

An examination of these speeches reveals a pattern of strategic ambiguity, where politicians use implicatures to navigate controversial issues without fully committing to a stance. This tactic not only allows for flexibility in political positioning but also serves as a means to communicate with different segments of the electorate. By implying rather than explicitly stating, politicians can resonate with those who share their viewpoints while maintaining a broader appeal.

Social media platforms have emerged as pivotal arenas for political discourse, offering politicians a direct channel to the public. In this regard the exploration of the use of indirect language on these platforms reveals how politicians employ techniques like metaphor, euphemism, and coded language. These linguistic strategies enable them to appeal to specific demographics, create in-groups and out-groups, and address controversial issues without overt confrontation. (Tannen, 1998)

An analysis here can focus on key examples where politicians have used social media to convey messages that resonate with specific groups while maintaining an overarching ambiguity. This is particularly evident in the use of coded language, where phrases and terms are used that have specific resonance within certain communities, but which may appear innocuous or irrelevant to outsiders. Such tactics not only facilitate targeted communication but also allow politicians to navigate the complex landscape of public opinion with a degree of safety and control.

Public statements by politicians are often meticulously crafted to convey messages in a manner that maintains plausible deniability. These types of analyses can focus on the use of ambiguity, vagueness, and indirectness in public statements, illustrating how politicians use these linguistic tools to evade direct answers, deflect criticism, and navigate politically sensitive issues. (Wodak, 2009)

The study of public statements reveals a consistent pattern of strategic language use. Politicians often resort to vague language and broad generalizations, which allows them to address issues without committing to specific details or positions. This approach not only helps in managing public perception but also provides a safeguard against potential political fallout. By maintaining a level of ambiguity, politicians can adapt their stance as the public or political climate changes, demonstrating the dynamic nature of political discourse.

By analyzing speeches, debates, and advertising strategies from a range of political figures, one can illustrate how candidates use subtextual messages to appeal to voters. For instance, a candidate might imply commitment to a cause or policy without explicitly stating it, thus attracting supporters without alienating other voter groups. This tactic is particularly evident in how candidates address contentious issues such as immigration or healthcare, where direct statements can be polarizing.

The analysis of these campaigns reveals a nuanced use of language, where implicatures and indirect statements allow candidates to navigate the complex landscape of public opinion. These linguistic strategies enable candidates to present themselves as aligned with various groups and ideologies, while maintaining sufficient ambiguity to avoid being pigeonholed or generating significant opposition.

An example of implicature in election campaigns can be seen in Donald Trump's 2016 presidential campaign. Trump promised that Mexico would build and pay for a border wall. However, after his election, he implied a change in this promise by stating, "Obviously...I never meant they're going to write out a check. I said they're going to pay for it. They are. They are

paying for it with the...USMCA (United States Mexico Canada Agreement).”<sup>1</sup> This statement represents a shift from the direct implication that Mexico would directly fund the construction to an indirect claim of reimbursement through a trade agreement.

In times of crisis, such as during pandemics or economic downturns, political leaders face the daunting task of communicating effectively with the public. Leaders often use indirect language to convey assurance, shift blame, or mitigate panic, often without making direct statements of responsibility or failure. For instance, a leader might use metaphorical language to describe the crisis situation, framing it in a way that either downplays the severity or shifts focus away from potential governmental shortcomings.

Two such instances of crisis communication involve the UK’s COVID-19 “Eat Out to Help Out” campaign and the 2009 Air Force One photo op incident in the United States. The UK government’s “Eat Out to Help Out” campaign in 2020, aimed at supporting businesses after the COVID-19 lockdown, seemed contradictory to its anti-obesity campaign. Prime Minister Boris Johnson communicated about the campaign and later acknowledged its potential role in spreading the virus, suggesting countermeasures like additional restrictions<sup>2</sup>. In 2009, a photo shoot for Air Force One caused panic in New York City as it involved the plane flying low over Manhattan, near the World Trade Center site, without public notice. The Department of Defense took full responsibility for the incident after it triggered distress among New Yorkers<sup>3</sup>.

Implicatures can be determined by the meaning of the sentence or the context of the conversation and can be either conventional (in various senses) or non-traditional. Figures of speech such as metaphor and irony serve as familiar examples, as well as free usage and faint praise. Implicature serves a variety of purposes: communication, maintaining good social relationships, misleading without lying, style, and verbal effectiveness. Knowledge of common forms of implicature is acquired along with one’s native language. It is also important to note that implicatured evaluative judgments are, of course, conditioned by the presuppositional context, which serves as a foundational element in revealing the author’s judgment. To achieve more successful communication and a connecting link between the author and the reader, the interpretation of newspaper material, for instance, is primarily based on the general linguistic background (presupposition) along with specific or detailed information that is filled with implicatured evaluative judgments.

Consider the following example: “Is the Conservative party a sinking ship? Events on Monday suggest so. The captain, Liz Truss, was missing from the deck for much of the afternoon. Her second in command had been thrown overboard last week after a disastrous mini-budget. To right Ms Truss’s listing ship of government, the new first mate and chancellor, Jeremy Hunt, dumped the ballast of her tax changes. The policy now is to increase the pay of bankers and see household energy bills rise next April by 75% to an average of £4,400 a year. Coming under fire from Labour, Ms Truss sent out her cabinet colleague Penny Mordaunt, a former Royal Navy reservist, to defend what remains of her programme.”<sup>4</sup>

In this example, the author vividly portrays the failure of the leader of the Conservative Party, Miss Truss (presuppositional element), ironically mocking the actions of this political

<sup>1</sup> Trump backtracks further on border-wall promises. <https://www.businessinsider.com/trump-mexico-write-check-for-border-wall-2019-1>

<sup>2</sup> The UK COVID Eat Out to Help Out Campaign. <https://www.determ.com/blog/6-political-pr-examples-of-crisis-management-done-right/>

<sup>3</sup> Air Force One Photo Op Panic. <https://www.theguardian.com/world/2009/apr/27/air-force-one-new-york-september-11>

<sup>4</sup> The Guardian view on Liz Truss’s U-turn: a fading premiership won’t be missed. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/oct/17/the-guardian-view-on-liz-truss-u-turn-a-fading-premiership-wont-be-missed>

leader and her colleagues (thrown overboard) and likening her governance to a sinking ship, which semantically conditions the implicatured part of the statement. In this judgment, the author implied the image of Miss Truss and her role in England's politics. Undoubtedly, the author's intention is driven by indignation, dissatisfaction, a critical and negative attitude toward the actions of the current conservative government. Immersed in the storyline of this excerpt, the reader consciously associates the Conservative "sinking" party with a complete failure and also constructs certain assessments and judgments regarding this issue in their mind. Consequently, this information and these facts may push the residents of England toward certain actions: they may vote against this party and might even express some form of protest, especially considering the significant increase in utility prices. Therefore, in this excerpt, the author, using their cognitive potential and possessing specific information (they even know some facts in numbers, which is crucial for specifying information), consciously shapes the political landscape for society.

### Conclusion

The exploration of implicature and indirect communication in contemporary political messaging reveals a complex and dynamic landscape of political language. Politicians strategically employ these linguistic tools to address a myriad of communicative objectives, from shaping policy debates to managing public perception. Pursuing similar studies can emphasize the significance of indirect communication in political discourse, highlighting its role in allowing politicians to navigate the delicate balance between clarity and ambiguity.

This linguistic maneuvering, while effective for political purposes, poses challenges for public interpretation and discourse. It emphasizes the importance of critical media literacy among the electorate, enabling citizens to discern the underlying messages in political communication. As political landscapes continue to evolve, so too will the strategies of language use, making ongoing analysis in this field crucial for understanding the dynamics of political discourse and its impact on democratic processes.

Ultimately, these types of studies can contribute to a broader understanding of the strategic use of language in politics. It underscores the need for a vigilant and informed public, capable of critically engaging with political messaging, and highlights the ongoing importance of linguistic analysis in the realm of political communication.

### Bibliographic references :

AUSTIN, John, L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford : Oxford University Press.

GRICE, H. Paul, «Logic and Conversation». In : P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics*, 3: Speech Acts. New York: Academic Press, 1975.

LAKOFF, George (2014), *Don't Think of an Elephant! Know Your Values and Frame the Debate*, Chelsea Green Publishing.

SPERBER, Dan, & WILSON, Deirdre (1986), *Relevance: Communication and Cognition*, United States : Harvard University Press.

TANNEN, Deborah (1998), *The Argument Culture: Stopping America's War of Words*, New York : Ballantine Books.

WODAK, Ruth (2009), *The Discourse of Politics in Action: Politics as Usual*, London : Palgrave Macmillan.

Air Force One Photo Op Panic. <https://www.theguardian.com/world/2009/apr/27/air-force-one-new-york-september-11> [Accesat 20.11.23]

The Guardian view on Liz Truss's U-turn: a fading premiership won't be missed. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/oct/17/the-guardian-view-on-liz-truss-u-turn-a-fading-premiership-wont-be-missed> [Accesat 20.11.23]

The UK COVID Eat Out to Help Out Campaign. <https://www.determ.com/blog/6-political-pr-examples-of-crisis-management-done-right/> [Accesat 02.12.23]

Trump backtracks further on border-wall promises. <https://www.businessinsider.com/trump-mexico-write-check-for-border-wall-2019-1> [Accesat 10.12.23]

# STIMULAREA INTERESULUI ELEVILOR PRIN METODE TIC LA LIMBA FRANCEZĂ

CZU: 37.091.32:004:811.133.1`243

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10652996>

**Ninela Bivol**

Universitatea de Stat din Moldova

**ORCID 0009-0002-4518-2891**

*The article involves aspects about maintaining student interest during French language lessons. The teachers and science comprise an arsenal of methods which have the task to develop and form performances for those who learn. The implemented interactive methods in an acceptable climate, place the student in the middle of the educational process, that allow his abilities dynamics, improving curiosity, autonomy and the pleasure to learn. Thus, good relationships between teachers and students can create a positive attitude towards the educational process.*

*Cuvinte-cheie : concept, interes, profesor, metode interactive.*

*Key words : concept, interest, professor, interactive methods.*

Odată cu schimbările intervenite în societatea noastră pentru generația tinerilor din sec. XXI se accentuează o focalizare intensă pe păstrarea motivației elevilor pe tot parcursul procesului de predare-învățare. Cadrele didactice au rolul de a menține participarea activă a elevilor la orele de studiu. Rolul managerilor în activitatea educațională este important, deoarece prin influența pe care o au asupra elevilor pot contribui la formarea personalității. Scopul major al profesorului este integrarea elevilor în mediul școlar, în motivarea pentru a avea un produs final calitativ.

Obiectivul major pe care îl urmărește fiecare cadru didactic pe tot parcursul demersului educațional este de a menține în continuu spiritul activ al participanților la procesul de studiu.

A motiva elevul devine dezideratul principal al cadrelor didactice, al părinților și al comunității în general. Rezultatele studiilor efectuate în țările europene (inclusiv în România, Republica Moldova), precum și rapoartele elaborate în contextul studiilor internaționale comparative PISA (Trends in International Mathematics and Science Study) și PIRLS (Progress in International Ready Literacy Study) evidențiază declinul motivației pentru învățare, precum și scăderea nivelului achizițiilor școlare în rândul elevilor. (Grigor, 2020 : 79-94)

Motivația față de învățarea școlară a prezentat interes pentru cercetătorii acestui domeniu din toate timpurile și, în perioada actuală, a devenit o problemă pentru toți cei implicați în actul învățării școlare, mai ales pentru furnizorii de educație, care constată o lipsă acută a motivației față de învățarea școlară și caută soluții pentru creșterea ei în vederea atingerii scopului învățării într-o manieră mai eficientă. Crearea motivației învățării precum și crearea unui cadru propice pentru creșterea percepției asupra eficacității în activitățile școlare asigură reușita, în calitate de beneficiar direct al actului educațional, dar și satisfacția furnizorilor de educație – instituția școlară, cu tot ce implică aceasta, precum și a familiei, în calitate de beneficiari indirecti ai învățării școlare. (Bujorean, 2017)

În literatura de specialitate, oamenii de știință și-au expus părerea despre contribuția motivației în mediul școlar. Prin urmare, prezentăm părerile unor specialiști din domeniu.

T. Peetsma susținea faptul că perspectiva temporară pe care elevii o au cu privire la propriul viitor în domeniul școlar a devenit mult mai puțin importantă decât reprezentarea pe care o au

cu privire la alte domenii ale existenței, precum relațiile sociale sau petrecerea timpului liber. (Peetsma, 1997)

Cercetătorii Șt. Popenici și C. Fartușnic identifică motivația ca un set de resorturi care ne determină să facem un anumit lucru și exprimă următoarea idee: în context școlar, motivația nu este altceva decât procesul care conduce, ghidează și menține un anumit comportament dezirabil statutului de elev: participarea la ore, implicarea în activitățile de învățare din clasă și de acasă, rezolvarea cu succes a sarcinilor etc. (2009 : 33-41) Fără motivație, de orice tip, o persoană nu se angajează (sau nu ajunge să se angajeze) în efectuarea unei acțiuni. Această simplă sintagmă conține în sine unul dintre cele mai importante aspecte ale învățării : pentru a avea succes în școală, dar mai ales pentru a asigura eficiența învățării, este necesar să existe un nivel optim de motivație pentru angajarea în respectivul tip de activități. (*Loc. cit.*)

R. Viau susține : „motivația în context școlar este o stare dinamică ce își are originea în percepțiile elevului asupra lui însuși și asupra mediului care îl incită să aleagă o activitate, să se angajeze și să persevereze în îndeplinirea acesteia pentru atingerea unui scop”. (1997)

Motivația reprezintă unul dintre cele mai importante mistere din știință, totodată fiind unul dintre factorii determinanți pentru succesul școlar. (Basma, 2014 : 97-101)

Modificările generate de evoluțiile tehnologiilor novative nu se mai manifestă doar în domeniile pentru care au fost inițial concepute, ci condiționează transformări și în alte etape ale vieții și activității oamenilor. În această lume în care singurul aspect nemodificat este schimbarea, învățământul trebuie să se integreze și să își adapteze ofertele pentru a veni în sprijinul noii generații, actualizându-și permanent finalitățile și resursele, astfel încât să răspundă noilor provocări și, în același timp, să le ofere subiecților educației deprinderi și instrumente de muncă eficiente. (Balint, 2008 : 3)

Rolul cadrului didactic pe parcursul predării este de a orienta activitatea elevilor spre a obține un produs final în baza unor sarcini interactive pe care profesorul le implementează la lecție. Este bine cunoscut faptul că în didactica tradițională predarea a funcționat ca scop în sine, centrată pe transmiterea, expunerea și comunicarea cunoștințelor. Prin urmare, învățământul modern caută să păstreze un echilibru între munca individuală și lucrul în grup, să îmbine învățarea individuală cu învățarea interdependentă prin cooperare sau colaborare.

Pe parcursul orelor de limbă franceză folosirea mijloacelor TIC reprezintă o necesitate, deoarece mediul virtual are oportunități prin a transforma învățarea limbii într-o etapă atractivă. Din moment ce elevii vor fi tentați în a utiliza la lecții instrumentele TIC, participarea lor va spori procesul educațional. Prin utilizarea mijloacelor tehnice la orele de limba franceză elevii se vor simți în largul său, prin urmare vor fi tentați de fiecare dată să participe activ la orice etapă a lecției. Cadrele didactice care predau limba franceză în anumite momente ale lecției vor prezenta materiale interactive prin intermediul platformelor ca : *Youtube, Français Facile, Bonjour de France, TV5Monde, Le point du fle*, pentru că aceste instrumente vor focaliza elevii spre audierea limbii franceze, ceea ce va contribui la dezvoltarea competenței de comunicare în limba străină. Avantajele acestor procedee didactice ghidează participanții la lecție în a produce transferul de mesaje simple orale și menține manifestarea participării active a tuturor elevilor încadrați în procesul educațional.

Tehnologiile Informaționale și de Comunicare (TIC, tehnologie) oferă acces instantaneu la informație, motiv pentru care utilizarea lor în sălile de clasă este foarte importantă. Computerele și tabletele au devenit parte a vieții cotidiene a elevilor și a cadrului didactic. A cerceta tehnologia în sala de clasă pentru a crea experiențe de învățare semnificative pentru elevii de toate vârstele, reprezintă o etapă semnificativă. Integrarea TIC în educație se referă la utilizarea tehnologiei pentru a îmbunătăți experiența de învățare a elevilor.



Folosirea diferitelor tipuri de tehnologie formează elevii care sunt implicați activ în realizarea obiectivelor de învățare. Implementarea tehnologiei oferă căi de instruire diferențiate pentru a satisface nevoile unice ale elevilor ca instruiți individuali. (Gasnaș, 2018 : 152)

Odată cu revoluția digitală intervenită după criza pandemică, profesorii au fost nevoiți să se adapteze noilor cerințe pentru a continua să țină elevii activi toată lecția. Pentru captarea și menținerea atenției generației „digitalilor nativi”, sau mai bine spus a copiilor „născuți cu telefonul în mână”, cadrele didactice au rolul de a accepta să facă parte din această lume pentru a nu pierde conexiunea cu participanții incluși în spațiul educațional. Folosirea instrumentelor digitale reprezintă o etapă importantă pentru dezvoltarea spiritului de colaborare a elevilor la lecțiile de limba franceză. Arsenalul de instrumente digitale, care variază după scop, vârstă, interese și care sunt destinate să ușureze procesul de predare-învățare-evaluare în scopul evitării lecțiilor clasice în care doar tabla și creta își făceau apariția.

Aplicațiile digitale sunt grupele de programe care au fost create în beneficiile cadrului didactic. Aceste materiale didactice oferă profesorului posibilitatea de a-și structura lecția interactivă la orice unitate. În continuare facem vizibile aplicațiile digitale pe care profesorii pot cu ușurință să le implementeze la oricare lecție. Astfel, *Jamboard* este o aplicație Google ce stochează informația pe Cloud. Este o tablă inteligentă ce oferă posibilitatea creării rapide de conținut educațional. Aplicația face conținutul învățării vizibil și accesibil, oferind oportunitatea de a contribui la crearea conținutului, dar și editarea acestuia. Este disponibil pentru a fi utilizat sincron în conferințele web, dar și asincron prin distribuirea de link-uri către studenți. Aplicația este simplă în utilizare disponibilă direct din browser sau de pe telefon prin intermediul aplicației mobile. (Nazaru, 2020)

*Padlet* este aplicația online care permite utilizatorilor să publice scurte mesaje, precum și imagini, video. Atât cadrele didactice cât și elevii pot lucra în această aplicație interactivă. *Aplicația Book Creator* este caracterizată prin manifestarea creativității și imaginației din partea elevilor. În aplicația *Kahoot* se pot crea teste interactive prin joc. Cadrul didactic creează întrebări care pot fi acompaniate de clipuri, imagini. Sarcina elevilor este de a răspunde de pe propriul dispozitiv. La final toate răspunsurile sunt afișate pe ecranul comun, unde elevii se pot autocorecta. Această metodă de învățare este abordată prin forma unui joc interactiv, astfel elevii manifestă interes pentru această activitate. (Albulescu, 2021)

În ceea ce privește realizarea produselor digitale elevii sunt receptivi și demonstrează acceptare, pentru că la această dimensiune ei își pun în valoare creativitatea, imaginația, prezentând la final rezultate remarcabile.

La fel, platforma <https://www.storyjumper.com/> permite elevilor să creeze o carte electronică ce poate avea atât conținut scris, cât și audio-video, cu o întindere de mai multe pagini. Coperta cărții poate fi personalizată de către elevi, pozele, desenele pot fi inserate de pe dispozitivul propriu sau create de ei cu instrumentele puse la dispoziție de platformă. Elementul de noutate al acestei metode este că elevii pot fi povestitorii creației lor, întrucât se pot înregistra și publicul poate avea parte de acest fundal sonor. Interesant este și faptul că această carte poate fi descărcată și imprimată, poate permite să colaboreze în echipă și se poate concretiza într-o revistă a școlii sau într-o broșură a clasei. (Andrieș, 2022 : 22-25)

Utilizarea metodelor și activităților interactive la lecție vor dezvolta creativitatea elevilor și performanțele lingvistice. Orele de studiu unde participanții simt o atmosferă liberă vor fi activi, având oportunitatea de a-și exprima propriile gânduri. Folosirea arsenalului existent de metode la lecțiile de limba franceză vor favoriza procesul de studiu.

### Concluzii :

Dimensiunea educațională este cheia spre reușita elevilor, prin urmare actorii educaționali pot contribui la dezvoltarea productivă a discipolilor. Intervenirea la timp prin intermediul surselor de motivare vor favoriza percepția pozitivă a elevilor și vor eficientiza procesul de studiu. Elevul trebuie să fie actorul lecției și nu consumatorul.

Motivația celor ce învață va crește cu siguranță atunci când cadrul didactic va integra metodele activ-participative care vor activiza și responsabiliza elevii. Aprecierea elevilor este o etapă indispensabilă care necesită a fi reamintită pe parcursul orelor.

Tehnologiile informaționale stimulează creativitatea și motivația elevilor. Cu ajutorul instrumentelor digitale are loc dezvoltarea aptitudinilor de comunicare și exprimare a discipolilor.

### Referințe bibliografice :

ALBULESCU, Ion (2021), *Procesul de instruire în mediul online*, București: DPH.

ANDRIEȘ, Roxana (2022), «Metode interactive de predare-învățare în clasă și în clasa virtuală». In: *Clasic și modern - metode și procedee pentru creșterea calității educației în școala românească*. Simpozion Județean, Nr. 3/2022, Botoșani, p. 22-25.

BALINT, Gheorghe (2008), *Concepte moderne privind utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare la disciplina „Bazele generale ale fotbalului”*, Bacău. -<https://cadredidactice.ub.ro/balintgheorghe/files/2011/03/concepte-moderne-privind-utilizarea-tehnologiilor-informationale-final.pdf> [citat 08.12.2023].

BASMA, Farah-Jarjoura (2014), «Learning Motivation: A self-determination theory perspective», In: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria Științe ale educației, nr.5(75), p.97-101.

BUJOREAN, Adelina (2017), *Rolul motivației în învățarea școlară* - <https://iteach.ro/experientedidactice/rolul-motivatiei-in-invatarea-scolara> [citat 05.10.2023].

GASNAȘ, Ala, GLOBA, Angela, PAVEL, Maria, PAVEL, Dorin (2018), *Instrumentele TIC și eficiența lor în procesul didactic în școală*. p. 152-160 - [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/p-152-160.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-152-160.pdf) [citat 12.11.2023].

GRIGOR, Ina (2020), «Motivația – factor-cheie al învățării școlare eficiente», In : Conferința “*Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*”, Chișinău : MEC-IȘE.

NAZARU, Cristina (2020), *Predarea sincron și asincron prin utilizarea aplicațiilor google* - [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/457-462\\_0.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/457-462_0.pdf) [citat 21.09. 2023].

PEETSMA, Thea (1997), «Decline in Pupils’ Motivation During Secondary Education». In : *The 7th Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction*, Athens, Greece.

POPENICI, Ștefan, FARTUȘNIC, Ciprian (2009), *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*, București : Didactica Publishing House.

VIAU, Rolland (1997), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boek&Larcier (2 ed.).

# DEZBATEREA - TEHNICĂ MODERNĂ DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN FOS LA STUDENȚII DIN DOMENIUL ȘTIINȚELOR POLITICE

CZU: 811.135.1`243`233:32-057.87

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10653010>

**Alina Slobodaniuc**

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID 0009-0003-2231-1782

*The article addresses the importance of the debate technique in developing communication skills in French for students in political science. In an interconnected and intercultural world, public speaking becomes an essential skill, and debate presents itself as an innovative and stimulating method for learning French. Through the analysis of the concepts of debate and communication skills, the article highlights the benefits of this technique in consolidating knowledge, developing intellectual and linguistic skills, as well as forming an attitude of tolerance and constructive dialogue. Rigorous assessment of linguistic and behavioral aspects in debates highlights the close link between the ability to communicate effectively in a foreign language and success in academic and professional contexts.*

**Cuvinte - cheie :** *dezbateri, competență de comunicare, educație lingvistică, învățare interactivă, gândire critică.*

**Key words :** *debate, communication competence, language education, interactive learning, critical thinking.*

Discursul public este un concept care ia amploare o tot mai mare în contextul unei lumi interconectate, care evoluează vertiginos, iar capacitatea de a vorbi în public, ce derivă din acest fenomen, devine un atribut obligator în asigurarea unei comunicări eficiente și creării conexiunilor interumane. O lume interconectată este, prin urmare, una interculturală, iar pentru a se reuși integrarea naturală în structura complexă pe care o presupune aceasta, un avantaj irefutabil îl constituie posesia la nivel de comunicare a limbilor străine.

În mediul universitar, caracterizat prin diversitatea și complexitatea sa, se conturează o platformă favorabilă pentru însușirea limbii franceze prin intermediul unei tehnici pedagogice inovatoare și stimulante : **dezbateri**. În acest cadru, dezbateri nu reprezintă doar o modalitate de abordare a tematicilor academice, ci și un instrument puternic în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba franceză la nivelul studenților. Dezbateri, ca tehnică didactică, se integrează perfect în această atmosferă academică, stimulând participanții să își exprime opiniile, să argumenteze și să își dezvolte abilitățile de persuasiune, toate acestea în limba franceză.

Problema abordată în articol constă în evaluarea și evidențierea impactului pozitiv al utilizării dezbaterilor în limba franceză ca tehnică pedagogică în dezvoltarea competențelor de comunicare la studenții universitari. "Aflată la intersecția verbalului cu nonverbalul și paraverbalul, dezbateri își derivă importanța din dezvoltarea cognitivă, emoțională, volitivă, relațională, dar și în activitățile de *agrement/loisir*. Având în vedere complexitatea și potențialul dezbaterii, ea a fost definită, conceptualizată și utilizată ca metodă de educație nonformală." (Apostu, 2017 : 12) Articolul explorează modul în care dezbateri contribuie la îmbunătățirea abilităților lingvistice, la dezvoltarea gândirii critice și la participarea activă în comunitatea academică, având ca studiu de caz Clubul de Dezbateri VetoClub din cadrul Universității de Stat din Moldova.

Acest studiu își propune atingerea mai multor obiective-cheie în analiza și evidențierea impactului pozitiv al utilizării dezbaterilor în limba franceză la dezvoltarea competențelor comunicative langajiere ale studenților universitari :

- Evaluarea beneficiilor dezbaterilor în contextul lumii interconectate;
- Importanța dezvoltării competențelor interculturale;
- Evidențierea conexiunilor dintre limbaj și succesul academic/profesional - studiu de caz: Clubul de dezbateri VetoClub.

Pentru a atinge aceste obiective, articolul își propune să ofere o perspectivă comprehensivă asupra modului în care dezbaterile contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare în limba franceză și cum aceasta poate influența parcursul academic și profesional al studenților.

Pentru a putea identifica conexiunea dintre dezbateri ca instrument și capacitatea de a comunica eficient în limba franceză, este necesar, în primă instanță, să analizăm separat conceptele propuse.

“Dezbaterea este un act de comunicare sau discuție în care două sau mai multe persoane se gândesc la unul sau mai multe subiecte și în care fiecare își expune ideile și își apără opiniile și interesele.” (Stratton, 2005 : 52) Dezbaterea, ca metodă educațională, se dovedește a fi o unealtă complexă și eficientă în dezvoltarea competențelor studenților. Într-un mod articulat, dezbaterile îndeplinesc mai multe scopuri esențiale. În primul rând, ele reprezintă o modalitate eficientă de a consolida și actualiza cunoștințele acumulate anterior. Prin implicarea activă în discuții și argumentări, participanții își întăresc baza de cunoștințe și își aprofundează înțelegerea asupra subiectelor abordate. Pe lângă aspectele educaționale, dezbaterile servesc și ca instrument de dezvoltare personală și intelectuală. Ele contribuie la cultivarea calităților intelectuale și lingvistice, facilitând în același timp dezvoltarea abilităților creative. Gândirea logică și critică devin elemente centrale în procesul dezbaterilor, iar participanții își formează o perspectivă sistematică asupra problemelor discutate.

În sfera educațională, dezbaterile promovează cultura dialogului și a disputei constructive. Ele reprezintă un teren fertil pentru formarea unei atitudini de toleranță față de diversitatea de opinii și extinde spectrul de abordări în soluționarea problemelor. Nu în ultimul rând, dezbaterile au un rol semnificativ în dezvoltarea abilităților comunicative. “Una dintre cele mai mari valori educaționale ale practicii în dezbateri este că abilitatea pe care o dezvoltă poate fi aplicată instantaneu în viața de dincolo de școală și că funcționează în viața de zi cu zi a oricărei persoane. Există diferențe în modul în care se desfășoară dezbateri în cele două locuri, dar exersarea în primele locuri va duce la îndemânare și încredere în sine în al doilea.” (Stratton, 2005 : 52)

Educația devine interactivă, desfășurându-se în cadrul unui dialog continuu între participanți. Astfel, acestea sprijină și consolidează aptitudinile de comunicare interpersonală ale studenților. Dezbaterile, prin abordarea lor complexă, contribuie la formarea unui spectru extins de abilități și calități la studenți, pregătindu-i pentru provocările unei lumi complexe și interconectate. « Exprimarea propriilor gânduri și idei în mod public, mai ales într-o limbă străină, reprezintă un proces complex, implicând atât aspecte lingvistice, cât și psihologice. Adesea, în timpul vorbirii în public, indivizii întâmpină dificultăți în structurarea discursului, formularea clară a ideilor și selectarea spontană a mijloacelor lingvistice necesare. Drept consecință, apare încordarea, persoanele au un sentiment de incertitudine și se confruntă cu anxietatea, ceea ce poate influența negativ starea lor fizică. Nu este întâmplător că în domeniul retoricii a apărut conceptul de “febră oratorică”. » (Попова, 2005 : 18)

Una din finalitățile disciplinelor “Comunicarea de Specialitate”, “Analiza discursului politic”, “Corespondența Diplomatică” constă în formarea competenței comunicative, adică

formarea capacității de a pregăti și de a realiza o comunicare interpersonală și interculturală într-o limbă străină. Formarea competenței comunicative este strâns legată de cunoștințele socio-culturale. În acest context, utilizarea tehnicii de dezbatere la lecțiile de limbă franceză se consideră o abordare eficientă și oportună.

În contextul actual, predarea limbii franceze în universitate își propune să ofere studenților nu doar cunoștințe lingvistice, ci și abilități practice în utilizarea limbii studiate. Unul dintre obiectivele centrale ale acestei abordări este dezvoltarea competențelor comunicative esențiale, indispensabile pentru interacțiunea eficientă în contexte profesionale de comunicare. “Aspirăm să-i învățăm pe studenți să gândească critic cu privire la lumea din jurul lor și pentru a susține în mod eficient preocupările publice într-o varietate de situații.” (Louden, 2010 : 2)

Merită menționat faptul că, în lumina cerințelor din ce în ce mai exigente ale învățământului și ale carierei, abilitățile remarcabile de a susține discursuri publice devin un element cheie în evaluarea performanțelor studenților pe parcursul formării lor și în evoluția lor profesională ulterioară. “Pe lângă dezvoltarea abilităților lingvistice directe, dezbaterile contribuie la formarea abilităților de vorbire publică. S-a dovedit că una din principalele cauze ale temerii studenților de a vorbi în public într-o limbă străină constă în lipsa abilităților lor de comunicare și experiența insuficientă în vorbirea în public în limba maternă.” (Войтешонок, 2010 : 3) Deoarece abilitatea de a exprima gândurile în cuvinte nu este rezultatul învățării școlare, ci mai degrabă rezultatul unui proces spontan și nesistematic, dezbaterile îi învață pe studenți tehnici și tactici eficiente de vorbire, ceea ce le va permite să comunice mai eficient, să participe la seminare și conferințe internaționale, să ia parte la discuții cu străinii, să-și susțină opinia oral și să vorbească în public într-o limbă străină.

Pentru a ilustra cu exactitate relevanța tehnicii de dezbatere în însușirea limbii franceze, am efectuat un studiu de caz: impactul Clubului de Dezbateri VetoClub asupra competenței de comunicare în limba franceză la studenții Universității de Stat din Moldova, Facultatea de Relații Internaționale, Științe Politice și Administrative.

În cadrul Universității de Stat din Moldova, Facultatea de Relații Internaționale, Științe Politice și Administrative, activează cu succes Clubul de Dezbateri “VetoClub débats francophones”. Scopul clubului este de a oferi studenților o platformă pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba franceză, concentrându-se pe tematici legate de relații internaționale, politică și administrație publică.

Studenții au fost încurajați să se înscrie în club și să participe la ședințele regulate de dezbateri în limba franceză, care au loc săptămânal. Membrii clubului au beneficiat de sesiuni de pregătire, în care au fost furnizate informații teoretice despre tehnici de dezbateri, structura argumentelor și vocabular specific domeniilor de interes. Cel mai recent eveniment în acest sens a fost formarea în discursul politic “Les astuces pour réussir un discours politique”.

VetoClub a organizat evenimente speciale, cum ar fi dezbateri tematice, simulări de conferințe internaționale și colaborări cu studenți din alte universități. În cadrul proiectului “L’art de débattre en public”, studenții au participat la o simulare de dezbatere, pe modelul Karl Popper. Karl-Popper este un format de dezbateri adresat elevilor de liceu și studenților practicat la competiții naționale și internaționale organizate de asociații ca ARDOR sau IDEA. În cadrul dezbaterii pe modelul Karl-Popper s-au confruntat două echipe, numite formal Afirmatori și Negatori, constituite din câte 3 vorbitori. Subiectul dezbaterii a fost : “Dans le contexte de la crise, on considère prioritaire la Sécurité Nationale ou la Liberté d’expression ?”. Echipa de guvernare a fost reprezentată de studenții Facultății Relații Internaționale, Științe Politice și Administrative, echipa de opoziție a fost formată din studenți de la filiera francofonă a Facultății

de Drept. Cele două echipe au demonstrat tehnici de dezbateri, abilități de comunicare publică, abilități transversale dobândite în cadrul atelierelor de formare. Membrii au fost încurajați să participe la competiții de dezbateri în limba franceză la nivel național și internațional.

Buna practică a dezbaterilor în cadrul instruirii în limba franceză a studenților nu a întârziat să aducă rezultate palpabile. Îmbunătățindu-și abilitățile lingvistice, studenții și-au consolidat vocabularul în limba franceză, având acces la terminologia specifică domeniilor lor de studiu. Participarea la dezbateri a contribuit la dezvoltarea gândirii critice și la formarea unor argumentații coerente și convingătoare. Clubul a promovat o cultură a dezbaterii constructive, unde membrii au învățat să asculte, să argumenteze și să respecte diversele opinii exprimate în limba franceză. Membrii clubului au devenit activi în cadrul activităților academice, prezentând discursuri și argumentând în limba franceză în diverse contexte universitare.

Clubul de Dezbateri VetoClub a demonstrat că este un instrument eficient pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba franceză la studenții Facultății de Relații Internaționale, Științe Politice și Administrative. Prin activități regulate, pregătire intensivă și participare la competiții, studenții au beneficiat de o experiență bogată, reflectată în îmbunătățirea abilităților lor lingvistice, gândirii critice și participării active în comunitatea academică. VetoClub a devenit un pilon important în sprijinirea dezvoltării academice și profesionale a studenților pasionați de limba franceză și de domeniile asociate.

De-a lungul evoluției academice și a carierei, capacitatea de a comunica eficient prin intermediul discursurilor publice devine un criteriu esențial al succesului. Studenții, ca viitori profesioniști, vor fi evaluați nu doar în funcție de cunoștințele lor teoretice, ci și în baza performanțelor lor în prezentarea și transmiterea eficientă a ideilor într-un cadru public.

Astfel, predarea limbilor străine în universitate nu se limitează doar la predarea gramaticii și a vocabularului, ci vizează și cultivarea abilităților practice, cum ar fi arta discursului public. Această abordare nu doar consolidează înțelegerea limbii franceze, ci și pregătește studenții pentru provocările viitoare ale interacțiunii sociale și profesionale.

În vederea cultivării competențelor de exprimare orală și a abilităților de comunicare în limba franceză a studenților, se consideră benefică integrarea tehnologiei pedagogice a dezbaterilor sau a discuțiilor formale în cadrul orelor de curs. Această metodă se bazează pe prezentări pregătite în prealabil de către reprezentanții celor două echipe adversare, împreună cu elemente caracteristice acestei tehnici. Fundamental, dezbaterile contribuie la dezvoltarea competențelor comunicative langajiere în baza activităților esențiale ale comunicării în limbă străină : ascultare, citire, vorbire și scriere, obiective ce trebuie îndeplinite conform standardelor academice stabilite pentru predarea limbilor străine.

În cadrul dezbaterilor, abilitatea de a comunica nu se reduce doar la abilitatea de a vorbi și argumenta eficient, ci include și aptitudinea de a asculta, de a înțelege cu empatie, de a gestiona adecvat emoțiile și a menține o atitudine obiectivă și imparțială. Aceste aspecte devin deosebit de importante atunci când limbajul dezbaterilor este unul străin, aducând cu sine particularități specifice în evaluare. În primul rând, criteriile generale de evaluare se concentrează pe prezentarea argumentelor și abilitatea de a aduce în discuție perspective argumentate. De asemenea, se acordă atenție comportamentului participanților în timpul dezbaterilor, evaluând modul în care aceștia se implică în proces. În ceea ce privește aspectele lingvistice, evaluarea se axează pe : respectarea etichetei lingvistice, utilizarea adecvată a lexicului, corectitudinea gramaticală, pronunția corespunzătoare.

Evaluarea riguroasă a acestor aspecte ne furnizează o perspectivă detaliată asupra performanțelor participanților în cadrul dezbaterilor. Prin urmare, abilitatea de a comunica

eficient într-o limbă străină implică nu doar prezentarea convingătoare a propriilor idei, ci și interacțiunea respectuoasă și eficientă într-un dialog argumentativ. Or, calitatea discursului livrat este direct proporțională cu reușita respectării normelor vizate mai sus. Aplicarea consecventă a tehnicii de dezbateri în cadrul orelor de limbă franceză contribuie semnificativ la evoluția studenților atât în plan de comunicare fluentă în limba franceză, cât și la îmbunătățirea capacității de a ține un discurs public bine realizat și livrat.

Prin intermediul dezbaterilor, studenții sunt provocați să își pună în valoare competențele comunicative langajiere într-un mod practic și interactiv. Abordarea concretă a subiectelor dezbătute contribuie la consolidarea vocabularului specific, la îmbunătățirea gramaticii și dezvoltarea capacității de exprimare coerentă în limba franceză. De asemenea, dezbaterile în mediul universitar reprezintă o oportunitate pentru studenți de a-și perfecționa abilitățile de ascultare activă, înțelegere contextuală și reacție promptă într-o limbă străină. Dezbaterile solicită implicarea directă în procesul de comunicare, stimulând spiritul critic, gândirea logică și formarea unei viziuni argumentate asupra diferitelor tematici.

În cadrul acestei abordări, conexiunile dintre dezbateri și învățarea limbii franceze devin evident tangibile, influențând pozitiv mai multe aspecte ale comunicării studenților. În primul rând, dezbaterile contribuie semnificativ la dezvoltarea abilităților de ascultare activă și înțelegere auditivă. Participanții sunt implicați în procesul de urmărire a argumentelor colegilor și ale echipei adverse, antrenându-și urechea pentru diverse voci și stiluri de comunicare în limba franceză. Pe lângă aceasta, vocabularul studenților este îmbogățit prin expunerea la termeni și expresii specifice domeniului dezbaterilor și a temelor diverse abordate în cadrul acestora. Acest contact constant cu un limbaj specific îi ajută să asimileze noțiuni complexe și să-și consolideze competențele lingvistice de ordin lexical. Un alt beneficiu semnificativ constă în dezvoltarea abilităților argumentative și a structurării discursului. Studenții învață să-și exprime ideile într-un mod coerent și logic, ceea ce contribuie la formarea unei comunicări eficiente în limba franceză.

De asemenea, tehnica dezbaterilor oferă oportunități unice pentru dezvoltarea abilităților de răspuns instant. În fața întrebărilor sau criticilor din partea echipei adverse, studenții sunt antrenați să formuleze răspunsuri rapide și argumentate în limba franceză, consolidându-și abilitățile de comunicare spontană, dar coerentă. Perspectiva interculturală adusă de subiectele dezbaterilor permite studenților nu doar să exploreze aspectele lingvistice ale limbii franceze, ci și să înțeleagă diferențele culturale și perspectivele, oferindu-le astfel o viziune mai profundă asupra utilizării limbii în contexte diverse.

Pentru a integra eficient tehnica dezbaterilor în predarea limbii franceze în mediul universitar, sunt necesare strategii bine conturate. Un prim pas crucial constă în crearea unui cadru structural coerent pentru sesiunile de dezbateri din cadrul cursurilor. Acest cadru ar trebui să includă etape precum pregătirea temelor, formarea echipelor, prezentarea argumentelor și sesiuni de întrebări și răspunsuri, asigurând astfel un proces organizat și eficient.

O altă recomandare importantă constă în furnizarea de resurse lingvistice specifice limbii franceze pentru a sprijini studenții în formularea argumentelor și contraargumentelor. Oferirea unor liste de vocabular și expresii utile poate consolida competențele lingvistice ale participanților. Implicarea activă a studenților în alegerea temelor pentru dezbateri poate aduce un plus de motivare. Permițându-le să contribuie la selecția temelor, profesorii pot stimula interesul și relevanța subiectelor discutate. Un alt aspect crucial este feedback-ul constructiv și evaluarea transparentă. Profesorii ar trebui să ofere feedback regulat privind performanța studenților în cadrul dezbaterilor și să implementeze criterii clare de evaluare pentru a oferi transparență în ceea ce privește așteptările și punctajele de evaluare a produsului.

Integrarea tehnologiei și a materialelor interactive, precum videoclipuri, simulări de dezbateri și resurse digitale, poate aduce diversitate și dinamism în cadrul cursurilor. Acestea pot facilita procesul de învățare și pot face experiența dezbaterilor mai captivantă. Colaborarea cu cluburi sau asociații studențești specializate în dezbateri în limba franceză poate extinde sursa de expertiză și oferi oportunități de interacțiune și învățare reciprocă. Asigurarea unui mediu inclusiv și tolerant în cadrul dezbaterilor este, de asemenea, crucială. Profesorii ar trebui să promoveze un mediu în care toți studenții se simt liberi să își exprime opiniile, contribuind astfel la o dezbaterie autentică și deschisă.

Integrarea abordării interculturale prin selectarea temelor dezbaterilor care explorează aspecte culturale specifice limbii franceze poate îmbogăți experiența studenților, contribuind la înțelegerea nu doar a limbii, ci și a diversității culturale. Organizarea de evenimente speciale și competiții în limba franceză poate stimula competiția sănătoasă și oferi oportunități suplimentare de practică și perfecționare.

În final, evaluarea holistă a competențelor privind nu doar aspectele lingvistice, ci și abilitățile argumentative, gândirea critică și comportamentul participanților contribuie la formarea unei viziuni complexe asupra dezvoltării studenților în procesul dezbaterilor.

În concluzie, putem afirma că dezbaterile în limba franceză, implementate ca tehnică pedagogică în mediul universitar, au demonstrat impactul lor pozitiv asupra competențelor de comunicare ale studenților. Studiul de caz privind Clubul de Dezbateri VetoClub din cadrul Universității de Stat din Moldova, Facultatea de Relații Internaționale, Științe Politice și Administrative, a evidențiat că această metodă nu doar consolidează cunoștințele lingvistice, ci și abilitățile esențiale pentru comunicarea eficientă într-o limbă străină, formând competențele comunicative langajiere. De-a lungul participării lor active în dezbateri, studenții au beneficiat de o experiență bogată, reflectată în îmbunătățirea abilităților lor lingvistice, gândirii critice și implicării active în comunitatea academică. Clubul de Dezbateri VetoClub a oferit studenților o platformă pentru a-și exprima opiniile, a-și argumenta punctele de vedere și a-și dezvolta abilitățile de persuasiune în limba franceză.

Ca metodă de educație nonformală, dezbaterile este organizată și desfășurată, în special, cu scop educativ și de formare a unor competențe. Metoda poate fi folosită cu succes de cadre didactice, formatori, coach-eri, facilitatori în activitățile pe care le întreprind în contexte formale sau nonformale de educație. Metoda poate fi adaptată pentru tematici multiple, poate fi valorificată în domenii variate, poate fi utilizată cu persoane/formabili de vârste diferite. Succesul utilizării acestei metode constă în capacitatea organizatorilor de a adapta modalitățile de desfășurare a dezbaterii la specificul grupului de participanți. Apelul la sesiuni de dezbateri în contextul unor activități de învățare și formare poate răspunde unor scopuri multiple și variate în funcție de nevoile grupului de formabili și de interesele lor de dezvoltare. Având în vedere acestea, dezbaterile poate fi folosită pentru :

- dezvoltarea abilităților de comunicare (verbală, nonverbală, paraverbală) și de organizare a discursului;

- formarea și dezvoltarea abilităților de ascultare activă și gândire critică;
- dezvoltarea capacității de a fi deschis/a avea mintea deschisă la opiniile celorlalți;
- dezvoltarea empatiei;
- consolidarea abilităților de investigare și analiză;
- îmbunătățirea abilităților de argumentare, a capacității de convingere;
- dezvoltarea capacității de lucru în echipă și cooperare;
- dezvoltarea abilităților de organizare a grupului și de conducere;



- dezvoltarea încrederii în sine;
- îmbunătățirea capacității de gestionare a emoțiilor;
- dezvoltarea spontaneității;
- petrecerea într-un mod plăcut și distractiv a timpului.

Având în vedere acestea, metoda poate fi cu succes utilizată într-o multitudine de contexte și de domenii, astfel încât obiectivele concrete de învățare pe care le propunem formabililor să fie atinse. Prin dezbateri, participanții vor putea:

- să transmită informații pe o temă dată;
- să demonstreze eficiența unui algoritm sau a unei abordări;
- să evalueze puncte de vedere, opinii, paradigme ;
- să organizeze o anumită informație;
- să evalueze puncte de vedere diferite asupra unui subiect;
- să pregătească un discurs;
- să dezvolte o idee pentru a convinge;
- să compare puncte de vedere diferite.

Dezbaterile au contribuit la dezvoltarea gândirii logice și critice, formând o perspectivă sistematică asupra problemelor discutate. Prin participarea la evenimente tematice, simulări de conferințe internaționale și competiții de dezbateri, studenții au avut oportunitatea de a-și demonstra abilitățile în fața unui public și de a interacționa cu studenți din alte universități.

Educația printr-o astfel de abordare interactivă și participativă nu doar consolidează înțelegerea limbii franceze, ci și pregătește studenții pentru provocările viitoare ale interacțiunii sociale și profesionale. Într-o lume interconectată, caracterizată prin diversitate și complexitate, dezbaterile în limba franceză devine un instrument esențial în asigurarea unei comunicări eficiente și în crearea conexiunilor interumane. Astfel, integrarea tehnologiei pedagogice a dezbaterilor în procesul de predare a limbii franceze la nivel universitar se dovedește a fi benefică pentru formarea unei generații de profesioniști pregătiți nu doar din punct de vedere lingvistic, ci și din perspectiva abilităților de comunicare și a capacității de a susține discursuri publice. Prin intermediul acestei abordări inovatoare, studenții devin nu doar vorbitori competenți de limbă franceză, ci și comunicatori eficienți într-o lume interculturală în continuă schimbare.

### **Referințe bibliografice:**

- APOSTU, Otilia (2017), *Ghid Metoda DEBATE*, Connector.
- LOUDEN, Allain D. (2010), *Navigating Opportunity: Policy Debate in the 21st Century*, International Debate Education Association : NY.
- PÎNIȘOARA, Ion-Ovidiu (2008), *Comunicarea eficientă*, Iași : Editura Polirom.
- STRATTON, Clarence (2005), *Public Speaking*, USA : Project Gutenberg.
- МОЧАЛОВА, Оксана Александровна (2019), *Использование технологии «Дебаты» на уроках иностранного языка*, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: использование технологии «дебатов» на уроках иностранного языка | Статья по английскому языку (7, 8, 9, 10, 11 класс): | Образовательная социальная сеть (nsportal.ru).
- ВОЙТЕШОНОК, Светлана Викторовна (2009), *Дебаты – метод формирования коммуникативных способностей* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/6548>.
- ПОПОВА, Ольга Юрьевна (2005), «Психологические аспекты обучения публичным выступлениям на английском языке студентов экономических специальностей ». In

: *Актуальные вопросы лингвистики и межкультурной коммуникации: Материалы научной сессии факультета лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоград* : Волгоградское научное издательство.

VEТОclub débats francophones | Chisinau | Facebook.

## PARTICULARITÉS DE L'EMPRUNT, PROBLÈME DIDACTIQUE

CZU: 811.133.1`373.45=111=133.1

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10653026>

**Lidia Moraru**

Université d'Etat de Moldova

*The lexicon of the French language is enriched in two ways: internal (derivation, composition, abbreviations) and external (borrowings). In this article we refer to “round trip” borrowings, which work very well in the context of “French-English-French” borrowings.*

*Mots clés : emprunt, calque, analepse, emprunt réciproque.*

*Keywords : borrowing, tracing, analepsis, reciprocal borrowing.*

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 lexique. Les sources consultées (Niclas-Salminen, 1997 ; Mortureux, 2006) nous permettent d'affirmer que le lexique est situé au carrefour des autres secteurs de la linguistique (la phonologie et la morphologie pour la forme des mots, la sémantique pour leur signification et la syntaxe pour leurs propriétés combinatoires). Il ne constitue pas un système au sens strict, mais au contraire, il forme un ensemble ouvert et non autonome. Les linguistes constatent qu'on ne peut pas en donner une description systématique ou simple. Selon le point de vue adopté on pourrait donner seulement des descriptions complémentaires car le lexique apparaît comme un tout extrêmement chaotique. Il constitue la réserve où les locuteurs peuvent puiser les mots au rythme de leurs besoins. Celui-ci en évoluant continuellement nécessite l'assimilation des termes adéquats et expressifs pour exprimer de nouveaux concepts ou de nouvelles réalités.

Le phénomène linguistique de l'emprunt représente la source externe la plus féconde pour l'enrichissement du lexique. Contrairement aux autres processus de formation des mots nouveaux (source interne - dérivation, composition, abréviation, siglaison), l'emprunt consiste à introduire dans un idiome donné des formes provenant d'une autre langue.

Plusieurs études ont abordé les problèmes relatifs à l'emprunt. Citons, par exemple, en français celles de Aino Niclas- Salminen (1997), Jacques Charles Lemaire (2004), Marie-Françoise Mortureux (2006). Les chercheurs estiment de même que si ce phénomène est incontournable dans toutes les langues vivantes, il est également délicat à circonscrire.

Pour répondre à la question que pose le titre de cet article nous rappellerons, dans un premier temps, le concept clé de l'emprunt, la typologie des emprunts ramenés dans l'actualité lexicologique. Nous ferons par la suite une incursion dans le domaine de la lexicographie qui est fondamental dans le travail sur l'emprunt réciproque.

On connaît plusieurs définitions données à ce phénomène linguistique. Selon le linguiste Jean-Marie Essono l'emprunt “résulte du contact de langues. Il consiste en l'intégration dans une langue de termes désignant des concepts et des objets issus d'une autre technologie, d'une autre réalité linguistique, d'une autre langue...”. (1998 :129) J. Dubois estime “qu'il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas. (2001 :177) Mais on considère que la meilleure définition est celle proposée par le linguiste L. Deroy. Il affirme qu'on ne peut logiquement qualifier “d'emprunt dans une langue donnée que

les éléments qui y ont pénétré après la date plus ou moins précise marquant conventionnellement le début de cette langue (1956 : 6) (843 – pour le français).

Les chercheurs distinguent plusieurs types d'emprunts. Ainsi, J. Dubois identifie l'emprunt interne quand le phénomène se produit à l'intérieur d'une langue (1. d'un domaine à l'autre: le mot *menu* a été emprunté par l'informatique à la restauration; 2. par passage d'une langue scientifique à la langue commune: le mot *complexe* passe de la psychanalyse à la langue générale). L'emprunt externe se produit d'une langue à l'autre (Dubois, 2001 :177). Celui-ci connaît, à son tour, plusieurs sous-types :

- direct : une langue A emprunte directement à une langue B (ex.: *clown*, *boxe* sont empruntés directement à l'anglais);
- indirect : une langue A reçoit un mot d'une langue B et que la langue B a reçu elle-même ce mot d'une langue C (ex.: *hussard* – venu du hongrois par l'allemand; *azur*, *orange* – venus du persan par l'arabe);
- nécessaire : on emprunte des termes qui sont nécessaires (l'objet importé apporte avec lui et sa dénomination. Ex. : *pick-up*);
- superflu : des termes qui ne sont pas nécessaires (ex. : *living – room* = *salle de séjour*);
- sémantique (emprunt de sens): on prend à l'étranger une signification nouvelle qui s'ajoute aux sens anciens des mots traditionnels (ex.: *jalousie* - second sens de “*sorte de persienne*” emprunté à l'italien);
- calque : emprunt de la forme interne (le calque-traduction, appelé encore décalque); ex. : *liste noire*, angl. *black list*, en 1702 ; *table ronde*, angl. *round table conference*, en 1955.

Les sources théoriques consultées nous ont permis de constater qu'on relève encore un type d'emprunt qui a été assez peu étudié jusqu'ici. C'est le cas de l'*emprunt réciproque*. En étudiant le phénomène de l'emprunt, le linguiste J. Ch. Lemaire estime qu'il arrive des cas où une langue donnée se voit, à une époque ancienne, emprunter un vocable. Mais, cette langue prêteuse reprend, quelques siècles plus tard, son bien propre qui a subi certaines transformations plus ou moins profondes. J. Ch. Lemaire propose de dénommer ce phénomène lexical (la récupération d'un bien lexical qui a été autrefois, *volens nolens*, prêté à une langue) du nom d'*analepse* (qui signifie “reprise” en grec classique). Le même linguiste affirme que le phénomène de l'analepse fonctionne à merveille dans le sens des emprunts français-anglais-français. Entre le XI-e et le XVI-e siècle, la langue du Royaume-Uni a emprunté beaucoup de mots à l'anglo-normand et à l'ancien français pour constituer son lexique. Les entrées françaises en anglais se raréfient au XVII-e et au XVIII-e siècle. (Lemaire, 2004 : 51) En premier lieu, il cite des exemples convaincants liés aux questions de forme. Dans ce contexte, on constate que beaucoup d'exemples d'analepse appartiennent à la classe des mots qui n'ont jamais disparu du français et qui ont même gardé une apparence extérieure identique. Mais ces mots ont enregistré un changement assez radical de signification.

- *Amendement* = “action de modifier en vue d'améliorer, modification d'une loi existante” ; < 1778 angl. *amendment* = “modification faite à un projet de texte juridique en vue de l'améliorer” ; < 1297 a.fr. *amendement* = “réparation d'une faute” ;
- *Confortable* = “qui contribue au bien-être matériel de la vie” ; < 1788 angl. “*comfortable* = “qui est à l'aise” < 1340 a. fr. *confortable* = “secourable, fortifiant”.

Certains mots ont simplement bénéficié de l'addition, aux sens communément reçus, d'une valeur nouvelle qui a été souvent engendrée par l'usage du vocable dans un contexte spécifique, par exemple le domaine des idées politiques :

- *Convention* = « assemblée nationale réunie pour établir ou modifier une constitution » < 1776 angl.-amér. *Covention* / m .fr. *convencion* = « assemblée, accord réciproque » ;

- *Majorité* = « groupement de voix qui, dans une assemblée, donne l'avantage à un groupe » < 1760 angl. *majority* < 1552 a.fr. *majorité* = «supériorité quantitative, rang le plus élevé, état d'une personne qui est majeure ».

L'analyse réalisée par J. Ch. Lemaire lui a permis d'affirmer que d'autres vocables de l'ancien ou du moyen français se sont bien intégrés dans les parlers britanniques et ils ont modifié leur morphologie originelle, revêtant par leur orthographe ou par leur prononciation les allures d'un terme typiquement anglo-saxon :

- *Cottage* = «petite maison de campagne » < 1754 angl. *cottage* = « petite maison de campagne confortable et raffinée » < 1386 a. norm. *cotage* = « maison à la campagne » ;

- *Poney* = « sorte de cheval de petite taille, trapu et vigoureux » < 1801 angl.\**pouleney* <1659 m.fr. *poulenet* = « petit poulain » ;

- *Budget* = « état des dépenses et des recettes publiques prévues pour un an ou pour un exercice » < 1768 angl. *budget* < 1432 a.fr. *bougette* = « petit sac de cuir » ;

- *ticket* = « petit billet attestant qu'on s'est acquitté d'un droit d'entrée » < 1765 angl. *Ticket* < 1528 *estiquet* = « billet de logement des soldats, petit écriteau, mémoire d'un avocat.

Le même linguiste affirme que dans l'évolution des formes françaises empruntées par l'anglais et reprises ensuite par la langue d'origine, il faut aussi tenir compte des changements de classe qui affectent l'histoire des termes. On remarque des occasions quand un verbe de l'ancien français donne naissance à un nom en anglais qui revient en France enrichi de cette nouvelle nature :

- *tennis* = « jeu de balle » <1824 angl. *tennis* < 1400 m.fr. *tenetz* = « *tenez* (impératif présent 5 de tenir : exclamation du joueur qui lançait la balle au jeu de paume » ;

- *computer* = « ordinateur » angl. < 1960 *computer* / to compute = «calculer» <1631 m.fr. *computer* = «calculer, compter, mesurer».

En guise de conclusion, on pourrait citer deux facteurs essentiels qui favorisent l'introduction de plus en plus fréquente de termes étrangers dans le lexique de la langue française, surtout dans les domaines où le français ne possède pas des formes convenables pour désigner d'une façon économique et efficace les nouvelles réalités qui se manifestent.

1. Le développement des techniques modernes, souvent d'invention étrangère ;
2. L'augmentation des échanges humains et matériels.

Les sources théoriques étudiées et les exemples analysés nous permettent aussi de constater que le domaine de l'analepse comporte encore des zones d'ombre.

### Références bibliographiques :

AINO, Niclas - Salminen (1997), *La lexicologie*, Paris : Armand Colin.

MORTUREUX, Marie-Françoise (2006), *La lexicologie entre langue et discours*, Paris : Armand Colin.

LEMAIRE, Jean Charles (2004), *Les mécanismes linguistiques de l'évolution sémantique en français*, Belgique : Liège.

ESSONO, Jean-Marie ( 1998 ), *Précis de linguistique générale*, Paris : L'Harmattan.

DUBOIS, Jean et alii (2001), *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse-Bordas/HER.

DEROY, Louis (1956), *L'emprunt linguistique*, Liège : Les Belles Lettres.

## CUPRINS

PREFAȚĂ .....	5
LAUDATIO PRO PROFESSORE TATIANA PORUMB .....	8
DIMENSIUNI ACTUALE ALE RECEPTĂRII PATRIMONIULUI ȘTIINȚIFICO- DIDACTIC AL SAVANTULUI ȘI PROFESORULUI ION DUMBRĂVEANU CONCEPTE FUNDAMENTALE ALE DERIVATOLOGIEI MODERNE ÎN VIZIUNEA PROFESORULUI ION DUMBRĂVEANU TATIANA PORUMB .....	11
ASPECTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DE LOS ESTUDIOS FRASEOLÓGICOS DEL INVESTIGADOR ION DUMBRĂVEANU ANGELA ROȘCA.....	20

### COMUNICĂRI ÎN ȘEDINȚA PLENARĂ

IL POTERE DELLE PAROLE – LE PAROLE DEL POTERE NELLA FRANCIA DEL TERZO MILLENNIO SERGIO PIRARO .....	25
DE LA CLASSIFICATION DES ANTONYMES – APPROCHE HOLLISTIQUE ANA GUȚU.....	34
FUNCIONAMIENTO Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DE LA CÁTEDRA PRESDEIA JOSÉ MANUEL AZCONA, MATTEO RE .....	47

### ATELIERUL 1. DERIVATOLOGIE, LEXICOLOGIE, GLOTODIDACTICĂ

STRATÉGIES DIDACTIQUES POUR ENSEIGNER UNE LANGUE ÉTRANGÈRE AU PRIMAIRE IOANA-CRINA PRODAN.....	52
LES PARTICULARITÉS DU FRANÇAIS EN BELGIQUE (ASPECT SOCIOLINGUISTIQUE) ULFET ZAKIR OGLU İBRAHİM.....	61
L'ÉVALUATION POSITIVE EN TANT QUE STRATÉGIE MOTIVATIONNELLE MIRELA SOCOL (PISALTU) .....	65
CHESTIONARUL CA METODĂ DE CERCETARE ÎN LINGVISTICĂ VIORICA LIFARI .....	74

LA DIMENSION HIÉRARCHIQUE DE L'ORGANISATION DU LEXIQUE DES LANGUES : ENJEUX INTERDISCIPLINAIRES	
ION GUȚU, SILVIA GUȚU.....	80

LE PARATEXTE COMME ÉLÉMENT D'APPROCHE DU TEXTE DRAMATIQUE	
MARIANA CHIRIȚA .....	89

## **ATELIERUL 2. SEMANTICĂ, STILISTICĂ, PRAGMATICĂ**

RAPORTUL EFORT COGNITIV ȘI EFECTE CONTEXTUALE ÎN INTERPRETAREA DISCURSULUI	
LUCIA VESTE.....	94

ENUNȚUL EXISTENȚIAL AVERBAL ÎN DISCURSUL PUBLICITAR FRANCEZ	
CRISTINA ENICOV.....	102

ASPECTE CONCEPTUALE, TERMINOLOGICE ȘI STILISTICE ÎN PLEDOARIILE JUDICIARE FRANCEZE DIN SECOLELE XIX ȘI XX	
CRISTINA CRUCIRESCU .....	109

RECONSIDERĂRI ALE STILULUI EPISTOLAR ÎN ERA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE	
VIORICA MOLEA .....	118

FUNCȚIA FIGURATIVĂ A ANALOGIEI ÎN DENUMIRILE DE PÂINE	
LUDMILA ZBANȚ.....	123

## **ATELIERUL 3. TRADUCERE, COMUNICARE INTERCULTURALĂ ȘI GLOTODIDACTICĂ**

50 AÑOS DE ENSAYO FILOSÓFICO EN ESPAÑA (1973-2023)	
GERARDO BOLADO.....	130

LA IMPORTANCIA DE LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN EL AULA DE ESPAÑOL: EJEMPLOS PRÁCTICOS	
IVÁN ROBLES MENÉNDEZ .....	136

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS	
LAURA MÎRZAC.....	142

TRADUCEREA ARTISTICĂ ȘI LITERATURA COMPARATĂ	
SERGIU PAVLICENCO.....	146

AUSTRIAZISMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	
ANDREI BRAESCU.....	152

CRAFTING CLARITY: UNDERSTANDING THE FORMATION OF MEDIATION TERMS PARASCOVIA CAZACU .....	156
FOCALIZAREA RELIGIOASĂ ÎN DICȚIONARE : STUDIU CONTRASTIV ÎN LIMBILE ROMÂNĂ ȘI ENGLEZĂ TATIANA CHITII .....	166
DEVELOPING EFFECTIVE WRITING SKILLS MARIANA NIȚA .....	173
COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TECHNIQUES OF PERSUASION IN ADVERTISING ECOLOGICAL DISCOURSE DIANA MOTRENIUC .....	184
MONITORING INDIVIDUAL PROGRESS IN EDUCATION: STRATEGIES AND TOOLS . DANIELA PASCARU.....	190
THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATION COMPETENCE IN ENGLISH TO STUDENTS FROM THE FACULTY OF BIOLOGY AND GEOSCIENCES ANGELA TULEI.....	195
TRADUCÂND MINȚI : CONSTRUIND PODURI ÎNTRE PSIHOLOGIE ȘI TRADUCERE LINGVISTICĂ CRISTINA IOANA GAVRILAȘ.....	200
EXAMINING PANDEMIC PERSUASIVE DISCOURSE ACROSS ENGLISH AND ROMANIAN CULTURES STELLA GRAMA .....	204
TRANSFORMATIVE TRANSLATION: NAVIGATING THE ERA OF CHATGPT AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE CĂTĂLIN DRĂCȘINEANU .....	211
EVOLUTION OF PERSPECTIVES IN CONSECUTIVE INTERPRETING: TRANSITION FROM TRADITIONAL TO MODERN PARADIGMS ÎNA SÎTNIC .....	215
TRANSLATION OF BINOMINAL EXPRESSIONS FROM ENGLISH INTO ROMANIAN WITHIN OFFICIAL EUROPEAN DOCUMENTS VICTORIA SOLOVEI.....	222
DIE AUSWIRKUNG DER MOTIVATIONS- BZW. SPRECHHEMMUNGFAKTOREN AUF DIE MÜNDLICHE KOMPETENZ DER STUDIERENDEN SVETLANA CORCEVSCHI .....	229



TRANSLATION OF WEBSITES OF STATE INSTITUTIONS AND ORGANIZATIONS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA ELENA GHEORGHITA, ANDRIANA SACARA.....	235
DIE KOMMUNIKATION ZWISCHEN LERNENDEN UND LEHRKRÄFTEN IM UNTERRICHT DURCH SPRACHLICHE MITTEL ALS FAKTOR DER QUALITÄT LUDMILA CUTCOVSCHI.....	243
FIGURAL NARRATIVE SITUATION IN FLASH FICTION OXANA CREANGA.....	249
KATEGORIEN DER INHALTSANALYSE DES TEXTES TATIANA BABIN-RUSU .....	253
ILLUSTRATION - AN IMPORTANT TOOL IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE NELLI CHIRIAC.....	258
NEOLOGISMS IN DIGITAL MASS MEDIA INA VOLOȘCIUC.....	263
LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ (ÉTUDE DE CAS : FRANÇAIS JURIDIQUE) VITALINA BAHNEANU.....	269
IMPACT OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TESTING IN ENHANCING STUDENTS' CAPACITY OXANA BASHIROV .....	274
IMPLICATURE AND INDIRECT COMMUNICATION IN CONTEMPORARY POLITICAL MESSAGING ION GUȚU .....	280
STIMULAREA INTERESULUI ELEVILOR PRIN METODE TIC LA LIMBA FRANCEZĂ NINELA BIVOL.....	287
DEZBATEREA - TEHNICĂ MODERNĂ DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN FOS LA STUDENȚII DIN DOMENIUL ȘTIINȚELOR POLITICE ALINA SLOBODANIUC.....	291
PARTICULARITÉS DE L'EMPRUNT, PROBLÈME DIDACTIQUE LIDIA MORARU .....	299
CUPRINS.....	302

**Culegere de articole ale Conferinței științifice cu  
participare internațională**

***Probleme de lingvistică romano-germanică  
și comunicare interculturală***

Asistență computerizată – *Maria Bondari*

---

Bun de tipar 2024. Formatul 60x84  $\frac{1}{8}$ .  
Coli de tipar 38,3. Coli editoriale 25,0.  
Comanda. Tirajul ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM  
str. Al. Mateevici, 60, Chișinău, MD 2009