Universitatea de Stat din Moldova
Facultatea de Limbi şi Literaturi Străine
Agenţia Universitară a Francofoniei
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate

Conferinţa internaţională

"Noi tendinţe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învăţământului superior la cerinţele pieţii muncii"

în data de 12 martie 2016, în incinta USM, Chişinău, str. A. Mateevici 60 A



Universitatea de Stat din Moldova



Facultatea de Limbi şi Literaturi Străine



Agenţia Universitară a Francofoniei





Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate

CEP USM
Chişinău, 2016

CZU 37.016.046:81’276.6(082)=135.1=111=112.2
N 84

Conferinţe organizate cu suportul financiar al Agenţiei Universitare a Francofoniei

Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii

„Noi tendinţe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învăţământului superior la cerinţele pieţii muncii”, Conferinţă Internaţională (2016; Chişinău). Conferinţă Internaţională „Noi tendinţe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învăţământului superior la cerinţele pieţii muncii”, 12 martie 2016/ com.şt. Tamara Matei [et. al.] – Chișinău: CEP USM, 2016 (Tipogf. ”Print-Caro”).-343p.

Antetit.: Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Limbi şi Literaturi Străine, Agenţia Universitară a Francofoniei [et.al.]. -Texte: lb. rom., engl., germ. –Rez.: lb.rom., engl. – Referințe bibliograf. la sfârșitul art. – Apare cu sprijinul financiar al Agenției Universitare a Francofoniei. – 50 ex.

ISBN 978-9975-71-790-8
37.016.046:81’276.6(082)=135.1=111=112.2
N 84

Materialele sunt publicate în redacţia autorilor

ISBN 978-9975-71-790-8. **CEP USM, 2016**

Comitetul ştiinţific al Conferinţei:

Tamara Matei, doctor în filologie, conferenţiar universitar, Şef al Departamentului Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM, Preşedintele Comitetului ştiinţific
Ludmila Zbanţ, doctor habilitat, profesor universitar, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Vitalina Bahneanu, doctor în filologie, conferenţiar universitar, Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Olga Duhlicher, doctor în pedagogie, lector universitar, Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Irina Gîncu, doctor în pedagogie, lector universitar, Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM
Ana Bondarenco, doctor habilitat, profesor universitar, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Eufrosinia Axenti, doctor în filologie, conferenţiar universitar, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Elena Crestianicov, doctor în filologie, conferenţiar universitar, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;

Comitetul organizatoric al Conferinţei:

Tamara Matei, doctor în filologie, conferenţiar universitar, Şef al Departamentului Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Vitalina Bahneanu, doctor în filologie, conferenţiar universitar, Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Svetlana Calaraş, lector, m
aster în filologie, doctorandă, Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Victoria Fiodorov, lector, master în filologie, doctorandă, Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Ina Ionaşcu, lector, master în filologie, doctorandă, Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Lilia Parhomenco, lector, master în filologie, doctorandă, Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Nina Roşcovan, lector, master în filologie, doctorandă, Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Natalia Sirghi, lector, Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Angela Tulei, lector, master în pedagogie, doctorandă, Departamentul Limba engleză şi Limba franceză specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Natalia Ţopa, lector, master în ştiinţe umanistice, Departamentul Limba Engleza si Limba Franceza Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;
Tatiana Ornoveţchii, master în filologie, lector universitar, Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM;

Responsabilitatea asupra conţinutului rezumatelor revine în exclusivitate autorilor

DINAMIZAREA PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂŢARE: FORMAREA PERSONALIZATĂ

Arşer Ana, lector, master în pedagogie
Ornoveţchii Tatiana, lector, master în filologie
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

Noile tehnologii ale formării – resursele multimedia – constituie în prezent un element de neînlocuit, o tendinţă atractivă şi un deziderat pentru eficientizarea strategiilor de predare-învăţare. Site-urile, softurile educaţionale asigură profesorilor multiple opţiuni de selectare a conţinuturilor pentru ghidarea şi motivarea grupului în care lucrează, iar studenţilor – deprinderi de muncă intelectuală independentă, care implică observarea, descoperirea, comparaţia şi selectarea informaţiei. Posibilităţile oferite de site-ul TV5 Monde, de manualele on-line gen Français facile, de numeroasele resurse (site-uri de specialitate, dicţionare, enciclopedii) permit o formare personalizată, dar şi perfecţionarea competenţelor de înţelegere şi exprimare scrisă şi orală în limba franceză. Astfel, resursele vizate devin relevante pentru proiectarea unui eseu, a unei sinteze sau la realizarea portofoliilor, asigurând, la final, evaluarea şi autoevaluarea.

Cuvinte-cheie: TICE, enseignement, apprentissage, méthodes, coopération

L'intégration de la technologie moderne dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation constitue un impératif dans la didactique moderne. La question essentielle c'est comment la technologie peut être utilisée le plus efficacement pour soutenir et évaluer le rendement des étudiants. Le but de l'intégration des technologies dans l'enseignement détermine les méthodes et les techniques de travail dans la salle de classe. L'utilisation de l'Internet, des ressources en ligne, des bibliothèques virtuelles, ainsi que la communication en ligne deviennent synonymes de la *Théorie des Intelligences multiples* de Gardner, car c'est stimuler et développer le potentiel cognitif multiple des étudiants. Les nouvelles technologies de formation développent les compétences nécessaires au 21^{e} siècle, assurent un processus de formation centré sur l'apprenant, visant à développer, dans la *Taxonomie de Bloom,* des habiletés de pensée de plus haut niveau. De cette façon, elles construisent le profil de l'étudiant autonome intéressé par la carrière socioprofessionnelle.

On discute beaucoup aujourd'hui sur les méthodes, les stratégies de plus en plus modernes et attrayantes, qui semblent rendre le processus de formation plus efficace et progressif. Les tendances actuelles, s'appuyant sur le travail des chercheurs et surtout sur l'expérience quotidienne, mettent en évidence l'influence du comportement particulier, la qualité des relations entre les gens – dans tous les domaines – et les résultats de ces activités. Les relations entre les parties – étudiant-étudiant, étudiants-enseignant – comptent sur la bonne volonté, le respect mutuel et réciproque et influencent les résultats de leur travail. De nombreuses études montrent la supériorité des stratégies d'enseignement coopératives, stimulant le développement individuel et les processus supérieurs cognitifs, les compétences de communication, l'amélioration de la motivation, l'estime de soi, le développement de la personnalité. [3, p.146]. La motivation des étudiants, par exemple, est étroitement liée au comportement de l'enseignant, qui les guidera, à travers ses interventions, et encouragera une expression plus spontanée, plus naturelle, mais aussi aux supports intéressants et à l'intégration des technologies modernes dans le processus d'apprentissage et d'évaluation. Ces tendances obligent l'enseignant à concevoir l'apprentissage dans une autre vision, qui met l'accent sur le raisonnement des étudiants, sur les activités intellectuelles impliquées dans les processus de résolution des problèmes clés, plutôt que d'un apprentissage mécanique. Les étudiants devraient être aidés et la double tâche de l'enseignant - la formation et l'éducation - reste un impératif, étant donné que les étudiants ont besoin de soutien et d'orientation aux deux chapitres. Cette éthique de la responsabilité, suppose, d'près L. Porcher, non seulement de doter l'étudiant d'un «capital» culturel, mais aussi social, qui permettra la pratique de l'interculturel. [1, p.50].

Les outils TICE font partie de notre culture, de notre vie quotidienne. Bien que réunis en un réseau planétaire, il y a une préoccupation au sujet du risque d'isolement social de ceux qui passent de longues heures à l'ordinateur. Pourtant, l'Internet devrait être considéré comme tout autre moyen de communication moderne, propice à l'apprentissage. Quand nous parlons des nouvelles technologies de l'information nous nous référons à Internet et tout autre mode de communication en ligne – divers programmes d'apprentissage ou différentes possibilités que l'ordinateur nous donne et que nous pouvons utiliser comme moyen de diffusion de l'information (Messenger, Skype, TBI, vidéo et audio, etc.). L'utilisation de l'Internet dans l'éducation, ainsi que d'autres outils auxiliaires, permet l'accès en temps réel aux échanges d'informations et aux possibilités d'apprentissage international. Dans ce cadre participent différentes catégories de personnes, y étant impliquées des étudiants, des enseignants, des spécialistes de la TI). Chacun a un rôle bien défini. [2, p.234].

Les applications didactiques pourraient être classées en plusieurs types d'activités d'enseignement-apprentissage. La communication interpersonnelle menée par courrier électronique (e-mail) va enseigner aux jeunes des techniques de correspondance en langue étrangère spécifique étudiée, ce qui permettrait d'améliorer l'expression écrite, en utilisant des informations correctes et pertinentes, la structuration des idées. Ensuite, la collection de textes authentiques en langues étrangères. Selon le sujet spécifique de la leçon, l'enseignant définira clairement un sujet qui attirera l'intérêt des élèves d'exposer plusieurs types de documents (PDF, articles de presse, essais, etc.). Les étudiants (individus ou groupes) devraient être chargés de la collecte de documents, ils vont analyser et interpréter les documents recueillis, demander l'avis des enseignants spécialisés dans ce domaine, et finiront par la rédaction d'un mémoire (synopsis, résumé, commentaire, etc.) dans la langue étrangère. Les plates-formes en ligne ont progressé de manière significative au cours des dernières années. Ils continuent de fournir des applications de plus en plus utiles, abordables pour l'apprentissage des langues.

La conception et l'organisation de l'enseignement vont refléter la volonté et les efforts de l'enseignant de contribuer à la présentation de la langue française, dans notre cas, comme un moyen de la connaissance, un processus d'investigation et de découverte, en mettant en évidence les nouvelles acquisitions dynamiques et fonctionnelles. Dans la conception et l'organisation des situations de formation, l'enseignant devrait envisager principalement le progrès intellectuel attendu des étudiants, un progrès nécessaire pour surmonter un certain obstacle cognitif ou pratique, or le l'impératif de l'apprentissage est non seulement l'acquisition de connaissances, mais aussi des attitudes particulièrement intellectuelles, qui ont l'avantage qu'elles peuvent être transférées dans d'autres situations, assurant ainsi un véritable apprentissage conscient et actif. Ce qui est vraiment important c'est d'apprendre à acquérir des connaissances: l'étudiant doit apprendre sans être formé pour s'habituer à résoudre des problèmes simples, d'explorer l'inconnu, de prendre des décisions, de penser lui-même. [4, p.106].

Ces stratégies participatives ne doivent pas être séparées de celles traditionnelles, car elles marquent un niveau supérieur dans la spirale de modernisation des stratégies didactiques [5, p.230]. Parmi le grand nombre de méthodes existant aujourd'hui, la plupart, sinon la quasi-totalité vise à stimuler la créativité intellectuelle, la pensée, l'imagination, l'intuition, l'analogie, etc. C'est une approche créative, souvent interdisciplinaire, interculturelle, avec des effets surprenants. De bons résultats sont obtenus dans des activités qui encouragent la méditation, affirmant l'organisation ou la construction de quelque chose, et les activités qui, par leur nature, impliquent une communication ou une conversation. Enfin, la capacité des étudiants de travailler ensemble est une compétence importante pour leur vie et leur travail comme futurs spécialistes ; ainsi l'apprentissage collaboratif souligne l'importance d'impliquer les étudiants dans leur propre apprentissage et autoévaluation.

Comment former les étudiants en sciences humaines (économie, management, droit, administration)? Quelles méthodes, quels contenus spécifiques choisir pour les préparer à la mobilité et au monde du travail? On trouvera ainsi, classées par thématique de spécialité, de la même façon que le répertoire des méthodes de français de spécialité, des manuels, des articles,

des cédéroms, des sites Internet, des revues spécialisées, des dictionnaires fournissant des documents didactisés et des documents bruts. Il y a tout un débat sur le besoin d'une méthode dans ce domaine : promouvoir l'utilisation des TICE dans l'enseignement du Français langue étrangère. On s'interroge souvent sur la place de la **norme** dans l'enseignement du FLE/ FOS : comment rendre l'outil pertinent pour l'enseignement de la langue ?

Les exemples d'activités **TBI (Tableau Blanc Interactif**) en classe de FLE s'adressent à des enseignants qui utilisent des manuels numériques, mais aussi à ceux qui ne sont pas experts en matière de TBI. A l'idéal, les étudiants possèdent des tablettes ou d'ordinateurs reliés au TBI. Quant à l'utilisation comme simple vidéoprojecteur, l'exploitation du TBI est élémentaire : on y projette des fichiers ou des documents. L'enseignant diffuse un contenu, en projetant une présentation préparée spécialement pour l'occasion qui lui sert à expliquer un concept ou à présenter un aspect de civilisation. Les étudiants sont invités à projeter, à leur tour, des présentations PowerPoint qu'ils ont préparées. Le jour de la présentation, la projection des images leur sert de support : on leur demande en effet de restituer oralement leur travail commun. Lors des cours de langues étrangères l'apprentissage collaboratif est une méthode d'enseignement et d'apprentissage dans laquelle les étudiants travaillent ensemble, parfois en paires, parfois en petits groupes, pour explorer un sujet, pour lancer des idées ou de nouvelles alternatives. La condition de l'apprentissage coopératif est que les personnes qui travaillent dans des équipes soient capables d'appliquer et synthétiser les connaissances de diverses manières complexes, s'impliquant plus profondément que lorsque l'on travaille individuellement. Grâce à de telles situations d'apprentissage organisationnel, les étudiants dépendent d'une manière positive les uns des autres, apprennent à être tolérants envers différentes façons de penser.

Dans l'ensemble, pour cette approche méthodologique, l'accent est mis sur le renforcement des capacités d'enquêter la réalité objective, l'assimilation des moyens de développement viable et de contrôle de leurs hypothèses, le choix des options efficaces pour les résoudre. Dans ce partenariat – étudiant-enseignant – c'est l'étudiant, centre de relation, celui qui doit bénéficier de la possibilité d'auto-évaluation.

Cependant, lorsque les étudiants collaborent, on évalue les résultats communs à la suite de la participation de plusieurs intellects. Les recherches de sociologie de l'éducation pédagogique ont montré une plus grande productivité des étudiants qui travaillent en groupe et, en même temps, ils ont aidé à construire une méthodologie de travail d'équipe. Le cours de langue française repose en grande partie sur le travail de groupe, ce qui crée un climat d'ouverture, de réactivité et d'approche mutuelle, l'intensification des relations au sein du groupe, les habitudes de coopération. Pendant le travail de groupe, que ce soit une discussion ou un débat, un jeu de rôle ou une étude de cas, les participants exposent et expliquent, comparent et émettent des commentaires, rejettent ou acceptent des idées et des solutions, formulent des hypothèses et des conclusions, prennent des décisions et adoptent des attitudes et des activités – ce qui prouve que cette méthode fournit un caractère opérationnel et créatif.

Parfois, on arrive même de les filmer lorsqu'ils font ce type de travail. Le film permet ensuite de revoir les productions et de corriger les fautes.

Théoriquement, on pourrait aussi utiliser le 'rideau' ou le 'projecteur' pour travailler l'anticipation ; la fonction « boîte textes » pour la conception d'énoncés ou les activités de compréhension écrite ; l'insertion de documents audio pour des activités de phonologie : on peut enregistrer la prononciation des élèves pour leur faire écouter ; par exemple une prononciation originale et la leur ; l'insertion d'images pour interagir, compléter une carte etc. On peut également utiliser des vidéos sur les métiers pour se faire une meilleure idée des compétences nécessaires pour l'exercer.

Pour pouvoir travailler en **modalité interactive**, il est nécessaire d'ouvrir le programme Internet désiré. Certains des avantages de l'utilisation des nouvelles technologies de formation sont la rapidité, des matériaux de qualité, authentiques, la flexibilité, l'autonomie, l' approche différenciée, ce qui facilite un apprentissage contextuel. L'auto-formation par un lien vers des sites spécialisés, des manuels ou des tests virtuels sur la connaissance des langues représente

une tendance d'actualité. Par exemple, pour faire des exercices de grammaire française, les étudiants utilisent le site ***Français facile*.** Du portail lesmetiers.net à la recherche Youtube, on trouvera tout un tas de pistes pour chercher les vidéos adaptées aux besoins du moment.

De nombreux sites offrent des activités TBI déjà prêtes pour l'enseignement du FLE : le site interactifle.com propose de nombreuses activités gratuites pour les TBI ; sur TV5Monde, il y en a également des activités.

Apprendre et enseigner le français avec TV5MONDE c'est un **dispositif pédagogique gratuit et interactif.** C'est apprendre et enseigner le français de manière ludique, attractive et « branchée ». Il s'agit d'un ensemble d'outils, de services et de ressources, pour exploiter les émissions de la chaîne et les documents disponibles en ligne. Le dispositif en ligne multimédia *7 jours sur la planète* intègre des documents télévisuels dans l'apprentissage du français en mettant en place une pédagogie d'éducation aux médias. **Chaque semaine,** on retrouve un dossier autour de l'**actualité** (*7 jours sur la planète*), une idée de cours à partir d'une **chanson francophone** contemporaine (*Paroles de clip*), c**haque mois,** un dossier consacré à des thématiques **géopolitiques** (*Bar de l'Europe, Geopolitis* ou *Le dessous des cartes*) est mis en ligne. Les niveaux indiqués dans les fiches et sur le site *Apprendre et Enseigner le français avec TV5MONDE* se réfèrent au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), élaboré par le Conseil de l'Europe. Un grand nombre de ressources pédagogiques sont proposées au **téléchargement**. En quelques clics, on peut récupérer le support vidéo, audio ou image ainsi que l'ensemble des activités et fiches nécessaires à la préparation d'un cours. Pour les apprenants, le site *Apprendre le français avec TV5MONDE* propose des centaines d'exercices interactifs pour entendre et comprendre le **français actuel** tel qu'il est parlé à travers le monde, enrichir le **vocabulaire,** tester les **connaissances grammaticales**, découvrir les **cultures francophones**. De même, on retrouve sur la page *Langue française de TV5MONDE* les émissions consacrées à la langue française : *Merci Professeur* et *Destination francophonie.*

Quelles sont les compétences requises au 21^{e} siècle? La responsabilité et l'adaptabilité, les compétences de communication efficace, écrite et multimédia dans une variété de formes et contextes, la créativité et la curiosité intellectuelle, l'ouverture et la réceptivité aux nouvelles, la pensée, les compétences interpersonnelles et de collaboration, l'auto-formation, la responsabilité sociale, etc. Le profil d'un jeune qui a ces compétences est formé par des activités d'apprentissage et des méthodes appropriées d'enseignement. En mettant l'accent sur la langue, la communication et la culture dans les normes nationales pour l'apprentissage des langues étrangères, les enseignants sont dans une recherche continue de meilleures façons d'accéder à des matériaux authentiques et offrent des expériences qui permettront de mieux développer les compétences des apprenants de langues étrangères. La technologie est probablement la meilleure façon de créer un environnement propice à l'apprentissage. Les programmes multimédias sont attrayants et motivants. Les TICE peuvent aider les enseignants à faire l'apprentissage des langues plus rapide, plus facile, plus attrayant et intéressant.

Referinţe bibliografice:

1. DELAMOTE Régine, FRÉDÉRIC François, PORCHER Louis, *Perspectives croisées. Langue. Ethique. Education.*, in *Le Français dans le monde*, N301, Nov.-Déc. 1998.
2. MUCHIELLI A. in STANCIU Mihai, *Didactica postmodernă*, Editura Universităţii Suceava, 2007.
3. OPREA Crenguţa-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2009.
4. SKINNER B.F in MORARU Ion, *Ştiinţa ca filosofie a educaţiei. Fundamente euristice a activităţii de inovare*, Bucureşti, 1995.
5. STANCIU Mihai, *Didactica postmodernă*, Editura Universităţii Suceava, 2007.

FREMDSPRACHENLEHRER GESTERN UND HEUTE

Babin-Rusu Tatiana, doctor in filologie, USM

Diversitatea lingvistică, dimensiunea europeană, competenţa interculturală, plurilingvismul şi utilizarea limbii străine în orice context de comunicare sunt elementele esenţiale de care trebuie să se ţină cont în configurarea unui program de studiu, care are drept obiectiv formarea iniţială a profesorilor de limbi străine. Două elemente, din cele enunţate mai sus, se află într-un raport de complementaritate. Este vorba despre dimensiunea europeană şi competenţa interculturală. Orice limbă vorbită în spaţiul european reprezintă acest continent şi contribuie la definirea lui. De aceea, este necesară recunoaşterea valorii fiecărei limbi, tocmai prin aportul la constituirea conceptului de Europă unită. În sensul acesta, se impune o regândire a formării profesorilor de limbi străine, de aşa manieră încât, în primul rând, să se stimuleze conştientizarea plurilingvismului şi a pluriculturalităţii.

Schlüsselwörter: Fremdsprache, Fremdsprachenlehrer, Fremdsprachenlehrerausbildung, Fremdsprachendidaktik, Fremdsprachenvermittlung, Lehrerfortbildung.

Der **Lehrer** (oder die **Lehrerin**) ist eine Person, die durch ihre höhere Kompetenz auf bestimmten Gebieten anderen etwas beibringt. Da es sich um keinen geschützten Begriff handelt, kann sich grundsätzlich jeder so bezeichnen, der sich in einer Phase der Vermittlung von Wissen, Können, Lebensweisheit, Ausbildung oder Bildung befindet. Es ist ein vielschichtiger, schillernder Begriff, der in der Umgangssprache, als Berufsbezeichnung oder als Ehrentitel eine sehr unterschiedliche Bedeutung annehmen kann. „Lehrer" ist der Oberbegriff für alle Arten von Lehrenden, die sich durch eine entsprechende Kompositabildung jeweils näher kennzeichnen lassen.

Eine Gesamtdarstellung der Geschichte von **Fremdsprachenlehrern** gibt es nicht, meint der Wissenschaftler H. Sauer [10]. Der Autor unterscheidet vier „Realisationen" von Fremdsprachenlehrern:

- Die sogenannten Sprachmeister, die etwa vom 16. bis 19. Jahrhundert hinein überwiegend als *native speakers* an Schulen, in Ritterakademien und Hochschulen Fremdsprachen vermitteln, eine Tradition, die sich in Gestalt der Fremdsprachenassistenten bzw. mit den muttersprachlichen Lektoren bis heute in bestimmten Bereichen erhalten hat;
- Die „Reallehrer", ein Lehrertyp, der sich im 18. und 19. Jahrhundert mit der Institutionalisierung der Lehrerausbildung herausbildet;
- Die Neuphilologen, d.h. die auf Grund eines wissenschaftlichen, primär philologischen Lehramtsstudiums tätigen Fremdsprachenlehrer, die seit dem 19. Jahrhundert das Bild des gymnasialen Fremdsprachenlehrers prägen. Das Selbstverständnis dieses Lehrertyps ist fachbezogen, er versteht sich als Anglist, Romanist, Slavist mit einer entsprechend auf literarische Texte hin orientierten Vorstellung von den Zielen und Inhalten des Fremdsprachenunterrichts.
- Die „professionellen Fremdsprachenlehrer": Die praxisorientierte Fremdsprachenlehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen, die mit der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik als spezifischer Berufswissenschaft einhergeht, setzt Sauer den Anfang einer professionellen Ausbildung und eines professionellen Rollenverständnisses der Fremdsprachenlehrer an.

Dieser Professionalisierung entgegenstanden auch Tendenzen einer Re-Philologisierung insbesondere nach Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in Universitäten. Allerdings hat die universitäre Fremdsprachenlehrerausbildung diese Entwicklung nur teilweise aufgenommen. Nur mit Ende des 20. Jahrhunderts treten Veränderungen auf, die Anlass zu einer Neudefinition der Rolle von Fremdsprachenlehrern in allen Schularten ebenso wie in der Hochschule geben. Zu nennen kann man hier die Zunahme multilingualer und multikultureller Lerngruppen oder die Entwicklung der Informationsgesellschaft und die verstärkte Nachfrage nach einer berufsbezogenen Fremdsprachenausbildung. Sehr wichtig ist das Vordringen der neuen Medien und die damit veränderten Möglichkeiten im Zugriff auf Sprachen sowie die

Entstehung neuer Formen des Fremdsprachenlehrens und –lernens wie die Kombination von Sachfach- und Fremdsprachenunterricht: Fremdsprachen als Arbeitssprachen, bilinguale Bildungsgänge. Schließlich verändert sich durch die berufliche Freizügigkeit innerhalb der Europäischen Union auch der Lehrerarbeitsmarkt. Die Muttersprachler, die es gelernt haben, die eigene Muttersprache auch als Fremdsprache zu unterrichten, treten in verstärkte Konkurrenz zum traditionellen Fremdsprachenlehrer, der eine fremde Sprache unterrichtet und Fremdsprachenkenntnisse ebenso wie kulturelles Wissen ausschließlich in der Ausbildung erwirbt.

Solche Veränderungen erfordern neue Qualifikationen von den Lehrenden, die durch eine veränderte Fremdsprachenlehrerausbildung oder durch Fort- und Weiterbildung erworben werden müssen und zu einem veränderten Rollenverständnis führen: Lehrer werden zu Experten in Sachen Fremdsprachenvermittlung in unterschiedlichen Altersstufen und Bildungsbereichen. So wie die Fremdsprachendidaktik immer wieder die Frage nach der *besten Unterrichtsmethode* gestellt hat, ist auch immer wieder nach den Merkmalen guter Fremdsprachenlehrer gefragt worden. In der letzten Zeit veröffentlichte der Fachverband Moderne Fremdsprachen erstmals eine Liste von Tätigkeitsmerkmalen des Fremdsprachenlehrers, mit der zunächst die von einem Fremdsprachenlehrer zu bewältigenden Aufgaben erfasst werden sollten, um daraus Hinweise für ein adäquates Lehrverhalten abzuleiten. Der Versuch im Hinblick auf die Inhalte eines Aus- und Fortbildungscurriculums wurde fortgeschrieben. In beiden Versuchen dominieren die fachbezogenen Aspekte des Lehrverhaltens: Sprachbeherrschung, Sprachdidaktik, linguistische und textwissenschaftliche Grundlagen. Sie spiegeln damit das Rollenverständnis von Fremdsprachenlehrern in der Übergangsphase von einem primär neuphilologischen zu einem stärker professionell durch Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung geprägten Selbstverständnis. Lernerorientierung bildet die Grundlage der Beschreibung von Wissens- und Könnensbereichen für Fremdsprachenlehrer:

- Lernerautonomie vor dem Hintergrund von Spracherwerbstheorie,
- Die europäische Dimension im Fremdsprachenunterricht,
- Methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Erteilung eines lernerorientierten Fremdsprachenunterrichts.

Auf Grund der erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Diskussion über die Lehrtätigkeit wird auch die Lehrerpersönlichkeit wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Um Lernprozesse zu unterstützen, müssen Lehrer selbst in die Lage versetzt werden, zu lernen, sich selbst wie auch ihre Schüler und die sich verändernde Welt zu verstehen. J. Edge [3] benennt drei Merkmale für eine entsprechend befähigte Lehrerpersönlichkeit:

- Autorschaft, d.h. die Fähigkeit, sein eigenes Leben bedeutungsvoll zu gestalten,
- Die Fähigkeit, Erfahrung und eigenes Handeln zu reflektieren,
- Verantwortlichkeit insbesondere gegenüber der Autonomie der Lernenden.

Mit solchen Konzepten wird eine Re-Pädagogisierung der Vorstellungen von Lehrerberuf und Lehrerrolle angezeigt, die insbesondere im Hinblick auf übergreifende Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts etwa im Bereich des interkulturellen Lernens an Bedeutung gewinnt.

Eine zentrale Frage der Untersuchung des Lehrverhaltens vor allem im Hinblick auf die Lehrerausbildung ist die nach empirischer Evidenz für *gute Fremdsprachenlehrer*: die Wissenschaftler R. Politzer [8] und D. Sanderson [9] haben versucht, solche Merkmale durch die Beobachtung des Verhaltens von Fremdsprachenlehrern herauszuarbeiten, die auf Grund von Schülerleistungen, Lehrerbeurteilungen u.ä. externen Kriterien zunächst als *gut* identifiziert worden waren. Beide Untersuchungen machen deutlich, dass ein gutes Klassenklima, ein flexibles Unterrichts- und Übungsprogramm, die Aktivierung der Lernenden, eine gute Beherrschung der Zielsprache wie auch ein professionelles Selbstbewusstsein zu den Voraussetzungen für einen so definierten erfolgreichen Fremdsprachenunterricht gehören. Andere Untersucher wie R. Mitchell [6] und A Peck [7] legen ein kommunikatives Unterrichtskonzept zu Grunde und isolieren Lehrverhaltensweisen, die es den Lernenden erlauben, bereits im Unterricht kommunikativ zu handeln. Insgesamt zeigt sich bei solchen

Untersuchungen, dass nicht ein bestimmtes Lehrverhalten für sich genommen *gut* oder *falsch* ist, dass vielmehr die Angemessenheit des Lehrverhaltens in einer konkreten Unterrichtssituation und mit einer definierten Lerngruppe den Ausschlag gibt. Lehrertraining zielt daher heute verstärkt auf die Erhöhung der Sensibilität gegenüber den Lernenden und die Flexibilität des Lehrers und nicht auf die Einübung bestimmter Lehrtechniken.

Anknüpfend an Untersuchungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion rücken Untersuchungen seit den 80-er Jahren in stärkerem Maße die wechselseitige Entwicklung von Erwartungshaltungen zwischen Lehrern und Schülern ins Zentrum. Die Wahrnehmung der Schüler durch die Lehrer steuert das Lehrverhalten und wirkt auf die Lernenden zurück, so wie umgekehrt die Wahrnehmung des Lehrers durch die Schüler auch deren Lernverhalten mitbestimmt. So zeigt J. van Buer [12] wie Lehrer bestimmte Teilfertigkeiten unterschiedlich interpretieren, z. B. gute schriftliche Arbeiten als Merkmal einer besonderen Sprachbegabung, gutes Lautbildungsvermögen als Merkmal von Fleiß. Solche Einschätzungen führen dazu, dass die betreffenden Schüler vom Lehrer besonders gefördert werden und am Ende in einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung insgesamt auch ein höheres, vom Lehrer *erwartetes* Leistungsniveau erreichen. F. G. Königs [5] fasst eine Reihe von Faktoren zusammen, die das Lehrerbewusstsein und das Lehrverhalten im Fremdsprachenunterricht in dieser Weise beeinflussen.

Interpretieren lässt sich diese Ausprägung des Lehrerhandelns im Rahmen denkpsychologischer Ansätze, die sich in jüngster Zeit mit den das Alltagshandeln von Lehrern bestimmenden Routinen und subjektiven Theorien beschäftigt haben. Mit subjektiven Theorien ist dabei jenes Geflecht aus Überzeugungen, Meinungen und verallgemeinertem Erfahrungswissen gemeint, die zusammen das Unterrichtshandeln der Lehrenden prägen. Der Zwang zum Handeln unter dem Entscheidungszwang des Unterrichtsalltags und ohne über Theorien von *gutem Unterricht* zu verfügen, zwingt Lehrer dazu, eigene Handlungsmaximen zu formulieren, mit denen sie versuchen, die Komplexität des Unterrichtsgeschehens auf überschaubare, mit ihrer bisherigen Erfahrung übereinstimmende Sichtweisen zu reduzieren und Widersprüche etwa zwischen in der Ausbildung erworbenen Einsichten und der Unterrichtsrealität zu überbrücken. So hat G. Zimmermann [13] nachgewiesen, dass auch bei kommunikativ orientierten Fremdsprachenlehrern die Grammatik im Unterricht eine dominante Stellung einnimmt. In der Spannung zwischen theoretischen Einsichten, der Erwartung der Lernenden und der eigenen affektiven Zustimmung zu dieser Auffassung von der Wichtigkeit der Grammatik ergibt sich ein insgesamt widersprüchliches Lehrverhalten bezüglich der Grammatik. Die Trennung zwischen Motivation und Interessantheit einerseits und Lernwirksamkeit andererseits gehört zu den relativ weit verbreiteten Lehrer-Theorien.

Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik haben diesen Forschungsansatz durch die Untersuchung einzelner Elemente des Lehrerhandelns weitergeführt. So wurden die demotivierende Form und Funktion von Lehrerfragen, insbesondere aber die Fehlerkorrektur untersucht. K. Kleppin und F. G. Königs [4] arbeiten Muster des Korrekturverhaltens heraus. Sie plädieren dafür, von einem eng gefassten Fehlerbegriff auf das umfassendere Konzept der Reparatur von Fehlleistungen durch alle am Unterricht Beteiligten überzugehen. Im Rahmen einer Untersuchung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrern zeigt D. Caspari [1] anhand der Einstellung von Lehrern zum interkulturellen Lernen, wie die subjektiven Theorien der Lehrer stark von der eigenen Sprachlernbiographie und den mit Fremdsprachen gemachten Erfahrungen bestimmt sind.

Inzwischen hat die Untersuchung von Lehrertheorien zu einem Kernbereich empirischer Arbeiten zu Fremdsprachenlehrern mit einer Vielzahl von Einzelstudien sowie einer intensiven Diskussion der dabei verwendeten qualitativen Forschungsverfahren entwickelt.

Zwar ist zu konstatieren, dass der Fremdsprachenlehrer in jüngster Zeit wieder stärker zum Gegenstand der Forschung geworden ist, dennoch muss festgestellt werden, dass es sich dabei durchweg um kleinere Projekte handelt, die Einzelaspekte des Lehrerhandelns bzw. der Lehrer-Schüler-Interaktion untersuchen. Größere Forschungsprojekte, die das Lehrerhandeln im Kontext

schulischer Lehr-Lern-Bedingungen untersuchen, fehlen. Eine Ausnahme bildet die Arbeit von Schocker-von Ditfurth [11]: Am Beispiel des Fachpraktikums arbeitet sie heraus, wie das *Lehrerwissen* entsteht, welches das Handeln der künftigen Fremdsprachenlehrer prägt. In eine ähnliche Richtung zielt die Untersuchung von D. Caspari [1] zur Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrern.

Weite Bereiche der Lehrpraxis, z.B. die Rolle des Lehrers im Ausspracheunterricht, in der Schreibpraxis, ebenso aber seine Funktion gegenüber Kollegen und Eltern sind bislang kaum Gegenstand systematischer Untersuchung. Die eingangs skizzierten Veränderungen im Unterrichtsfeld wie bilinguale Bildungsgänge, früher Fremdsprachenunterricht, autonome Lernformen sowie die zunehmende Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft erfordern Veränderungen im Qualifikationsprofil von Fremdsprachenlehrern, für die zwar in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung Modelle entwickelt wurden für die die Lehrerforschung bislang aber keine empirischen Grundlagen bereitstellt.

Unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung spielen Lehrer, ihre Ausbildung ihre fachlichen und persönlichen Qualifikationen sowie ihr Verhalten eine zentrale Rolle. Verfahren der Lehrerbeurteilung, der Unterrichtsanalyse, der Selbstbeobachtung und der schulinternen Lehrerfortbildung werden damit zu einer wichtigen Aufgabe der Spachlehrforschung.

Stärker als im Schulbereich hat sich die Rolle des Fremdsprachenlehrers in der Weiterbildung in Richtung auf die Funktion eines Lernberaters und *Animateurs* gewandelt. Mit der Perspektive lebensbegleitenden Fremdsprachenlernens wird die Bedeutung der Erwachsenenbildung zunehmen. Sieht man von der Untersuchung von H. Christ [2] ab, der mit einer ausführlich kommentierten Liste von Tätigkeitsmerkmalen den ersten Schritt der Erstellung eines Berufsbildes für diese Gruppe versucht, sind die Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung bislang trotz zahlreicher Materialien und Konzepte für die Fortbildung kaum Gegenstand der Forschung.

Studien zur Berufsbiographie, die die subjektiven Theorien und Sinninterpretationen der Lehrer wie der Schüler einbeziehen, und Projekte der Handlungsforschung sind nach dem gegenwärtigen Erkenntnisstand besonders geeignet dafür, zu verstehen, was im Unterricht passiert, um reflexive Lehr- und Lernprozesse einzuleiten. Allerdings darf sich Lehrerforschung nicht auf den Unterrichtsraum beschränken. Aus der Schulentwicklungsforschung weiß man, dass Veränderungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts nur gelingen können, wenn nicht nur die Handelnden selbst, sondern auch der institutionelle Handlungskontext einbezogen und verändert wird.

Bibliographie:

1. CASPARI, D. (2003), *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer – Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis,*Tübingen.
2. CHRIST, H. (1990), *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung*, Tübingen.
3. EDGE, J. (1997), *Language Awareness and Empowerment in Foreign Language Teacher Education: Lernen im Tandem.* In: Fremdsprachen lehren und lernen, Nr. 26, S. 127-143.
4. KLEPPIN, K.\ KÖNIGS, F.G. (1991), *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern,* Bochum.
5. KÖNIGS, F.G. (1983), *Normenaspekte im Fremdspachenunterricht,* Tübingen.
6. MITCHELL, R. (1988), *Communicative Language Teaching in Practice,* London.
7. PECK, A. (1988), *Language Teachers at Work,* New Yokr | London.
8. POLITZER, R.I. (1990), *The Successful Foreign Language Teacher,* Philadelphia.
9. SANDERSON, D. (1982), *Modern Language Teachers in Action,* York.
10. SAUER, H. (1995), *Der Fremdsprachenlehrer.* In: Bausch \Christ \Krumm, Hrsg., S. 171-175.
11. SCHOCKER-von DITFURTH, M. (2001), *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen Erfahrungen, Perspektiven,* Tübingen.
12. van BUER, J. (1995), *Implizite Individualisierungsstrategien in der unterrichtlichen Lehrer-Schüler-Interaktion – am Beispiel des Englischanfangsunterrichts,* Diss., Göttingen.

13. ZIMMERMANN, G. (1990), *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*, Ismaning.

INNOVATIVE CLASSROOM TECHNIQUES OF TEACHING SPECIALIZED VOCABULARY AT THE INTERMEDIATE LEVEL

Bashirov Oxana, lector, master în pedagogie, doctorandă
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

Lucrarea de faţă explorează diverse tehnici şi metode de predare a vocabularului specializat, utilizate în predarea limbii engleze de către profesorii de limba engleză. Dacă în mod tradiţional limba engleză punea accent pe studierea amănunţită a regulilor gramaticale, în defavoarea vocabularului, o dată cu folosirea tot mai frecventă a metodelor bazate pe comunicare, studierea vocabularului şi-a recăpătat locul bine meritat. Articolul de faţă analizează rolul pe care îl are vocabularul în învăţarea limbii engleze de specialitate. Principalele idei ale articolului se referă la importanţa pe care o are acesta în cunoaşterea unei limbi străine şi descrie tehnici care pot face predarea atractivă şi eficientă pentru studenţi. Prin urmare, necesitatea de a preda în mod eficient vocabularul specializat, este provocarea de bază pentru majoritatea profesorilor de limbi străine.

Key words: techniques, vocabulary, communication, lexicology

Changes are quick and inevitable. The need to teach in general and teach to English language effectively in particular is the challenge before all the modern teachers. Today, it has become mandatory for the academicians to rethink and revamp their teaching strategies with the changing times. Since there has been a constant change in the teaching methods and techniques all over the world in every subject, vocabulary teaching methods and techniques need desirable and radical changes in a view of the demanding job market in the globalized world.

Foreign language teachers who are involved in teaching language for specific purposes are increasingly aware of the need to expand students' inventory of specialized vocabulary. The geopolitical processes that have been taking place in the world over the last several decades have undoubtedly shaped a new world reality and changed the perspective of professionals in their fields. Having transitioned into a market economy, the Moldovan economy has created a demand for a new type of a professional, who not only needs extensive knowledge in the content area but also must be able to communicate with professionals from various countries. Because English is often chosen as a lingua franca for professional symposia and conferences, many universities in the Republic of Moldova have introduced language for specific purposes courses that help students increase their English proficiency in content-specific areas. Since there has been a constant change in the teaching methods and techniques all over the world in every subject, vocabulary teaching methods and techniques need desirable and radical changes in a view of the demanding job market in the globalized world.

Vocabulary of a language is just like bricks for constructing a building. Like bricks, they are vital for the building of a language. Language is made up of words. If we want to use language effectively, we must have good stock of vocabulary. We cannot use the language, if we don't know the words of that language. English language has vast vocabulary. It is the richest language of the world. One cannot learn a language without learning vocabulary. Therefore, the study of vocabulary has occupied the central place in teaching-learning activities.

Nation opines that : "*If you spend most of your time studying grammar, your English will not improve very much. You will see most improvement, if you learn more words and expressions. You can say very little with grammar, but you can say almost anything with words."*[3]

This speaks volumes about the significance of vocabulary in learning, developing and enriching English. Even, West rightly says, *"Without grammar very little can be conveyed….but without vocabulary nothing can be conveyed".* [5]

Vocabulary is a very important means to express our thoughts and feeling, either in spoken or written form. Indeed, neither literature nor language exists without vocabulary. Allen states that: *"words are the bricks the bricks with which the poetry and the literature of the world have been built".* [1]

It is mainly through using words that we compose and express our thoughts to others. We can tackle our own task through words. It shows words are powerful tools. Famous imperialist poet, Rudyard Kipling says that:*"words are the most powerful drug used by mankind".* Those who are rich in vocabulary can speak and write English correctly. Therefore, the study of vocabulary is at the center while learning a new language. English being a second language or foreign language, one needs to learn vocabulary in the systematic way. In fact, without vocabulary communication in a second or foreign language is not possible in a meaningful way. McCarthy argues: *"No matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of language are mastered, without words to express a wide range of meanings, communication in language just cannot happen in any meaningful way".* [2]

Nowadays methodologists and linguists suggest that teachers can decide and select the words to be taught on the basis of how frequently they are used by speakers of the language.

McCarthy rightly points out, *"Knowing a word involves knowing its spoken and written context of use; its patterns with words of related meaning as well as with its collocation partners; its syntactic, pragmatic and discourse patterns. It means knowing it actively and productively as well as receptively".* [2]

Richards [4] lists the different things students need to know about a word before we can say that they have taught it. These include:

1. The meaning(s) of the word;
2. Its spoken and written forms;
3. What "word parts" it has (e.g., any prefix, suffix, and "root" form);
4. Its grammatical behavior (e.g., its word class, typical grammatical patterns it occurs in);
5. Its collocations;
6. Its register;
7. What associations it has (e.g., words that are similar or opposite in meaning);
8. What connotations it has;
9. Its frequency.

Different types of instructional modes, approaches, vocabulary building activities and skills proved to be effective in developing children and university students' vocabulary in learning a foreign language environments. Teaching specialized vocabulary in context, combining vocabulary with reading and writing activities, and providing the students with different lexical information about the words under study enhanced children and adult students' vocabulary.

The prominent role of vocabulary knowledge in second or foreign language learning has been recently recognized by the theorist and researched in the field. Accordingly, numerous types of approaches, techniques, exercises and practice to teach vocabulary. Nation properly states that teaching vocabulary should not only consist of teaching specific words but also aims at equipping learners with strategies necessary to expand their specialized vocabulary knowledge. Below we will present some useful classroom techniques in teaching specialized vocabulary:

- ***Showing actual objects and showing models:***

It is a very useful technique to teach specialized vocabulary to the intermediate students. The names of many things can be taught by showing actual objects. It gives real experience and sense to the learners. Real objects or models of real objects are very effective and meaningful in showing meanings but in handling of real objects, a teacher must be practical and should not be superfluous. It is neither possible nor necessary to bring all the things in the classroom. Therefore, some words are to be taught by showing models. They are easily available in the

market. They are inexpensive too. Hence, teacher should make frequent use of such models to teach vocabulary.

- ***Using demonstrations and showing pictures:***

Teacher can perform some words. It can be fun and frolic. It makes the class student-centered. Teacher can act and learners try to imitate it. For example, the words like jump, smile, cry, nap, sleep, and dance can be demonstrated. Miming works well with younger students. You can mime out emotions and everyday activities to teach new words. This method can be practiced at ease. It can win the favour of the students as learners like dramatizations and can easily learn through them. Many situations can be dramatized or demonstrated. This works well with young students or students studying a foreign language to help introduce them to new concepts. After explaining new vocabulary, you can then ask the students to perform the actions.

Charts, pictures and maps can be used to develop students' understanding of a particular concept or word. There are some good picture dictionaries available in the market. Teacher should make use of such dictionaries.

- ***Teaching words in the context:***

Most people agree that vocabulary ought to be taught in context. Words taught in isolation are generally not retained. In addition, in order to grasp the full meaning of a word or phrase, students must be aware of the linguistic environment in which the word or phrase appears. Setting a good context which is interesting, plausible, vivid and has relevance to the lives of the learners, is an essential prerequisite for vocabulary teaching as it helps in both engaging the attention of the learners and naturally generating the target vocabulary. Maintaining the context and making sure the language surrounding the context is easy to comprehend, the teacher should start eliciting the target vocabulary.

- ***Etymology:***

Every word has its origin and its story of how it gets its current meanings. Because of its physical and meaningful origin, the etymology of a word is often found much easier to be comprehended than the bare linguistic symbol and its present semantic meanings. So, whenever we teach an English word that is completely strange, we can ask students to look it up in a specialized dictionary or other reference books, and or surf on the internet to find its origin. The interesting stories behind a word's birth can be a very good reminder for students to remember the particular word. Thus, learning the etymology of a word will certainly promote students' comprehension of new words.

- ***By drawing pictures:***

It is an easy and quick technique of introducing vocabulary to the learners. For students, drawing can be a fun medium to explain vocabulary. It is not necessary that teacher must be an expert in drawing pictures accurately. He can draw rough sketches to make an idea clear. Basic sketches will often work well. You can even have students do their own drawings, which further reinforces their understanding of the vocabulary. Comparative words and prepositions can be made clear by simple sketches. Pictures of many types and colours can be used successfully to show the meaning of words and sentence. Drawings can be used to explain the meaning of things, actions, qualities, and relations.

- ***Associated vocabulary:***

If one topic consists of number of words, it is easy to teach these entire words altogether. For example, it is easier to teach words like *orange, banana, grapes, lemon, pineapple, mango,* and *watermelon* together in the context of *"*fruits*",* than to teach anyone of these words in isolation.

- ***Synonyms:***

A synonym may be used to help the student to understand the different shades of meaning, if the synonym is better known than the word being taught. Synonyms help to enrich a student's vocabulary bank and provide alternative words instantly. These can be effective since they build on words and phrases that students already recognize. Adjectives often have several symptoms, and phrasal verbs will usually have a non-phrasal verb equivalent. Use caution that

you do imply that all the words have exactly the same meaning, since different words often are used for different connotations or to imply different meanings. The same procedure can be used to elicit synonyms. The teacher needs to highlight the fact that "true" synonyms are relatively rare and the answers will often be "near" synonyms. The students could make crosswords, word snakes or other puzzles for each other using these synonyms.

- ***Word Map:***

The teacher should ask students work in small groups to learn connections among words by brainstorming and organizing words according to a map that they design or a blank one that is provided by the teacher. An example might be a key-concept word in the center of the page with rays connecting related words. For example, when asked to give words they thought of when they heard the word "faithfulness", intermediate ESL students generated sixteen words or phrases: cat, friend, family, reliance, trust, dishonest, unfaithfulness, believe in friendships, bonds, obey, dog, friendly, sexual unfaithful, gossiping, marriage, love. After clustering words which they felt went together, they mapped the relationships between these words.

- ***Role play:***

Role-play is to create the presence of a real life situation in the classroom. It is important in the classroom communication because it gives students an opportunity to practice communicatively in different social contexts and in different social roles. The language applied in this activity is varied according to the student's status, attitudes, mood, and different situations.

- ***Use video to produce target vocabulary:***

Select a video segment that contains a series of actions or visual detail. Provide the learners with a list of target vocabulary words and ask them to construct a paragraph that incorporates as many of the words as possible. This activity is best done after the learners have seen the video. As they learn how to use more vocabulary properly, you will see an improvement in their writing and speaking. Teacher can also show a short film without sound and asking pupils to discuss what dialogue they would expect to hear. Showing a scene from a film without sound and asking pupils to use the facial expression to determine emotion.

CONCLUSION:

In sum, there are countless additional strategies that teachers can employ to assist students in building their specialized vocabularies. However, it is essential to keep in mind that promoting extensive reading, carefully selecting which words to teach quickly and which to teach extensively, and choosing strategies that help students make cognitive connections between the new and the known are at the heart of effective vocabulary building. There is no sure fire remedy or method to enhance vocabulary in a day or two. A student's vocabulary bank can be enriched on a gradual basis and one should always show keen interest and enthusiasm in finding, learning and understanding new words. Teaching specialized vocabulary at the intermediate level, through incidental, intentional, and independent approaches requires teachers to plan a wide variety of activities and exercises.

References:

1. ALLEN, V.F. (1993). *Techniques in vocabulary teaching*. Oxford University Press, New York.

2. McCARTHY M. J. (1990). *Vocabulary.* Oxford, Oxford University Press.

3. NATION, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge, Cambridge University Press.

4. RICHARDS, J. (1976). *The role of vocabulary teaching.* TESOL Quarterly.

5. WEST, M. (1953). *A general service list of English words.* London: Longman, Green & Co.

PRODUCTIVITY AND FREQUENCY OF NOUN STEMS FOR PRODUCING ENGLISH COMPOUND NOUNS

Boico Dorina, University Lecturer, Master in Philology
University of European Studies of Moldova

Any discussion of word-formation makes two assumptions: that there are such things as words, and that at least some of them are formed.
Interest in word-formation has probably always gone hand-in-hand with interest in language in general, and there are scattered comments and works on the subject of word-formation from oldest time's right up to the present.
There is no one body of accepted doctrine on the subject, so that researchers largely have to make up their own theory and procedures as they go along.
The purpose of the present paper is to analyze mainly the process of compounding, to present various types and classifications of compounds, and through concrete examples to show that noun stems are the most productive elements that take part in producing and enriching the lexicon of English language.
Key–words: word-building, composition, stem, productivity, frequency

Interest in word-formation has gone from oldest times up to the present. At the moment, the study of word-formation is in the state of flux and there is no one body of accepted doctrine on the subject, so that researchers largely have to make up their own theory and procedures as they go along [1].

The term *word-building* means two things: 1) the ways of the creation of new words, 2) the word-building types or models existing in the modern language [7].

A commoner device for word-making **—** one that has been productive at every period of the English language, is compounding [11].

Composition is the way of forming a word by joining two or more stems [3] or new words are formed by putting together at least two stems which are homonymous to free forms existing in the language [8].

The integrity of a compound is manifested in its indivisibility, i.e. the impossibility of inserting another word or word-group between its elements [10].

The essence of a compound word is that it shall form a single idea. But there are different degrees of closeness in the merging of the separate elements of a compound. It is therefore practically impossible to draw a rigid line of demarcation between compounds and free syntactical groups [11].

The great variety of compound types brings about a great variety of classifications [3].

In describing the structure of a compound one should examine three types of relations:

- the relations of the elements to each other;
- the relations of the whole compound to its members;
- comparing compounds with phrases which contain the same morphemes [5].

I. <u>According to their function</u>, they are classified into different parts of speech, and thus, subdivided into:

a. Nouns, such as *baby–moon, globe–trotter;*
b. Adjectives, such as *free-for-all, power-happy;*
c. Verbs, such as *to honeymoon, to baby-sit, to henpeck;*
d. Adverbs, such as *downdeep, headfirst;*
e. Prepositions such as *into, within;*
f. Numerals, such as *fifty-five.*

The bulk of Modern English belongs to nouns and adjectives. Composition in verbs in today's English is not productive. Compound adverbs and connectives are represented by a rather insignificant number of words [9].

Although compounds may represent different parts of speech, most of them consist of noun stems [7].

II. According to the means by which the components are joined together, compounds may be classified into the following groups:

- juxtaposed compounds, in which there appear no connectives between the stems: *gooseberry, bloodcurdling, flapjack*;
- compounds with a linking element (usually a vowel or consonant): *speedometer, Afro-Asian, handiwork;*
- compounds linked by a prepositional or conjunctional stems: *face-to-face, son-in-law, salt-and-pepper*;
- compound derivatives or derivational compounds, in which the compound is suffixed, and the suffix always refers to the whole compound, not only to one os its components: old-timer, honeymooner, left-handed [8].
- compounds in which one or both stems are given in a shortened form: *telecast*, (from television-broadcast), *H-bomb, T.V.* [7].

III. According to different ways of compounding compounds are classified into:

1. *Compound words proper* formed by joining together stems of words already available in the language: *door-step, age-long.* They constitute the bulk of English compounds.
2. *Derivational compounds* in which the consecutive stages in word-formation are derivation followed by composition. For example, *house-keeper* is formed from the phrase *to keep house* through the stages: derivation of *keeper* from *to keep* followed by compounding of the two stems *house+keeper*, one of which is simple and the other derived.

IV. According to the relationship between their components compound words may be classified into two classes:

1. Coordinative (often termed copulative or additive) compound
2. Subordinative (often termed determinative) compound

In coordinative compounds the two immediate constituents are semantically equally important as in: *fighter-bomber, oak-tree, girl-friend, Anglo-American* [6].

In subordinative compounds the components are neither structurally nor semantically equal in importance, one of them dominates over the other. In such words one of the components, mostly the second, is the structural centre, the grammatically dominant part of the words, which detemines their part of speech meaning. Thus, *stone-deaf, age-long* are adjectives, while such words as *wrist-watch, hand-bag, green-house* are nouns [9].

V. According to the meaning of the whole compound we can point out *idiomatic* and *non-idiomatic (or motivated) compounds.*

The compounds whose meaning do not correspond to the separate meaning of their constituent parts are called idiomatic compouns. Thus, *a blakboard* is very different from *a black board.*

Non-idiomatic compounds are compounds whose meaning can really be described as the sum of their constituent meanings (the meaning of the constituents can be either direct or figurative) [3].

Further, there will be presented a classification concerning mainly compound nouns suggested by two linguistics Adams and Quirk who take into account different criteria: i.e. semantic and syntactic, on the one hand, and grammatical point of view, from another one. All in all, they present syntactic relationship between the constituents.

Thus, **Type I: Subject and Verb:**

a) subject + derived noun – this is a very productive type: SUNRISE (The sun rises) *frostbite, earthquake, bee-string, nightfall, sound change, rainfall, landslide*;

b) verb + subject – this type is only weakly productive: RATTLESNAKE (The snake rattles) *crybaby, hangman, watchdog, drip coffee, popcorn, playboy*;

c) verbal noun in – ing + subject – very productive: DANCING GIRL (The girl dances) *cleaning woman, washing machine, flying machine, working party, mocking bird*;

Type II: Verb and Object

a) object + deverbal noun – this is a moderately productive type: BLOOD TEST (X tests blood) *birth-control, meat delivery, tax cut, suicide attempt, handshake, self-destruction*;

b) object + verbal noun in – ing – this type is very productive: FAULT-FINDING (X finds faults) *book-keeping, sightseeing, town-planning, story-telling, brainwashing, letter-writing*;

c) object + agential noun in –er – this is a very productive type: TAX-PAYER (X pays taxes) *cigar smoker, computer-designer, songwriter, window-cleaner, gamekeeper*;

d) verb + object : PUNCH CARD (X punches the card) *call-girl, scarecrow, treadmill, push-button*;

e) verbal noun in –ing + object – very productive: CHEWING GUM (X chews gum) *cooking apple, spending money, reading material, drinking-water*;

Type III: Verb and Adverbial

a) verbal noun in –ing + adverbial (consisting of a prepositional phrase) - this is a very productive type: SWIMMING POOL (X swims in the pool). Several adverbial relations are involved:

✓ PLACE: *diving board* (dive from a board), *typing paper* (type on paper), *writing desk* (write at a desk), *waiting room* (wait in a room), *frying pan* (fry in a pan);

✓ INSTRUMENTAL: *carving knife* (carve with a knife), *steering wheel* (steer with a wheel), *reading glasses* (read with glasses), *baking powder* (bake with a powder);

b) adverbial + verbal noun in –ing – this is a moderately productive type: DAY DREAMING (X dreams during the day);

✓ PLACE: *horse riding* (ride on a horse), *sun-bathing* (bathe in the sun);

✓ TIME: *sleepwalking* (walk in one´s sleep);

✓ INSTRUMENTAL: *fly-fishing* (fish with a fly), *handwriting* (write by hand);

c) adverbial + agential noun in –er – this is a moderately productive type: BABYSITTER (X sits with a baby);

✓ PLACE: *backswimmer* (swim on the back), *city-dweller* (dwell in the city), *factory-worker* (work in a factory), *theatre-goer* (go to the theatre),

✓ TIME: daydreamer (dream during the day);

d) adverbial + deverbal noun – this is a moderately productive type: HOMEWORK (X works at home);

✓ PLACE: *boat-ride* (ride in a boat), *table talk* (talk at the table);

✓ TIME: *daydream* (dream during the day), *night flight* (fly during the night);

✓ INSTRUMENTAL: *gunfight* (fight with a gun);

e) verb + adverbial: SEARCHLIGHT (X searches with a light)

✓ PLACE: *dance hall* (dance in a hall), *springboard* (spring from a board);

✓ INSTRUMENTAL: *plaything* (play with a thing), *grindston*e (grind with a stone);

<u>Verbless compounds</u>

Type I: Subject and Object

a) noun[1] + noun[2] (noun[1] powers/operates noun[2]): WINDMILL (the wind powers the mill), *air-brake, cable car, steam engine, motorcycle, coal fire*;

b) noun[1] + noun[2] (noun[2] produces/yields noun[1]): TOY FACTORY (the factory produces toys), *honey-bee, oil well, gold mine, water pistol, tear gas, textile mill*;

c) noun[1] + noun[2] (noun[1] produces/yields noun[2]): BLOODSTAIN (the blood produces stains), *cane sugar, food poisoning, tortoise-shell, hay fever*;

d) noun[1] + noun[2] (noun[1] has noun[2]) - this is a very productive: DOORKNOB (the door has a knob). Noun[1] is inanimate.

e) noun[1] + noun[2] (noun[2] controls/works in connection with noun[1]) - this is a very productive type, with a second constituent always a human agent: SECURITY OFFICER (the officer looks after security), *chairperson, police-officer, fireman, postman*;

Type II: Subject and complement

a) noun[1] + noun[2] (noun[2] is noun[1]): GIRLFRIEND (the friend is a girl), *blinker light, oak tree, killer shark, tape-measure, drummer boy*;
b) adjective + noun (noun is adjective): DARKROOM (the room is dark), *blackboard, blackbird, blueprint, double-talk, madman, greyhound*;
c) noun[1] + noun[2] (noun[2] is like noun[1])- this is a very productive type: FROGMAN (the man is like a frog), *catfish, goldfish, tissue paper, kettledrum, dragonfly*;
d) noun[1] + noun[2] (noun[2] is of/consists of noun[1]): SNOWFLAKE (a flake of snow), *breadcrumb, chocolate bar, raindrop, sand dune*;
e) noun[1] + noun[2] (noun[2] is for noun[1])- this is a highly productive type expressing purpose: ASHTRAY (the tray is for ash), *birdcage, breakfast time, safety belt, flowerbed* [4].

Having a look at these types of compounds, one can notice the following characteristics:

- they consist of two parts;
- are almost always hyphenated;
- they can function as nouns (*walkie-talknie, hanky-panky, chit-chat, knick-knack*), adjectives (*higgledy-piggledy, teeny-weenie*) or verbs (*hobnob, zigzag*);
- some of them denote sounds (*ding-dong, tick-tack, clip-clop*);
- are based on adjectives (*pretty-pretty*), onomatopoeic words (*drip-drip, clank-clank*), interjections (*pooh-pooh*), derivatives from verbs (*walkie-talkie*);
- the component elements can rarely be used as indepenedent morphemes (*pretty-pretty, pooh-pooh, so so, bye-bye*);
- many compunds are affective in meaning (*goody-goody; pretty-pretty* – express disapproval; *pooh-pooh* expresses contempt; *so so* expresses depreciation; *bye-bye* expresses intimacy);
- when used as nouns, they can take the verbal ing-suffix (*the clank-clanking of chains*) and can also be used attributively (*a hush-hush policy* = policy of keeping every secret; *a zig-zag course*) [2].

Before proving once again the high frequency of compound nouns, in comparison with adjective and verb compounds, it should be mentioned that productivity is the capacity of a linguistic generative phenomenon to act in the language at a certain point of its historical development. In the field of vocabulary, productivity can refer to all the mechanisms of word-formation. It can be said that a phenomenon is productive in the vocabulary when it yields new developments at the stage of evolution under analysis. The phenomenon of productivity can be active over longer or shorter spans in a language. In some cases, a phenomenon that ceases to be productive at a certain point may start having another period of productivity at another time in the evolution of the language.

Productivity should not be confused with frequency, which is given by statistics performed on the entire word-stock existing at a certain point. Frequency is the checkpoint of a possible division of the vocabulary into basic word-stock and, respectively, the mass of the vocabulary [8].

Below, we intended to show the high productivity of noun stems and it is presented a table containing texts of different styles (a newspaper article, a textbook article, an extract from a novel and a manual) and showing the results of the survey. Thus, the figures in the table give:

- The size of each text in number of words
- The number of occurrences of each type of compounds

Tab. 1 Frequencies of noun, adjective and verb compounds in different types of written texts

	CATEGORY	NUMBER OF WORDS	NOUN COMPOUND	ADJECTIVE COMPOUNDS	VERB
COMPOUNDS					
2	Newspaper	600	15	7	
2	Article textbook	700	14	8	
-	Article novel	600	12	6	

-	Extract manual	600	11	4	

Thus, a generally higher frequency of noun compounds is evident in all texts. All of the texts are of approximately the same length. The figures suggest that noun compounds prevail, there are some adjective compounds and the frequency of verb compounds is very low.

As it can be seen, one may be say with assurance that the greatest number of compounds are `noun+noun' compounds, and the noun stem is the most productive element used for producing compounds in English.

Word-formation processes are essential in the English language as it is possible to create new words according to certain patterns. This article concentrates on compounding or word-composition, which is one of the most productive word-formation processes. From a functional point of view, compounds can be seen as words belonging to different word classes and the most common are noun compounds.

References:

1. BAUER, Laurie (1983) - *English Word-Formation,* Cambridge, Cambridge University Press, 310p.
2. BONTA, Elena (2008) - *Elements of English Lexicology,* Bacău: Alma Mater, 213p.
3. CIOBANU, Olga (2012) - *A Guide to English Lexicology,* Chişinău: Cetatea de Sus, 223p.
4. GINZBURG, R. S., KHIDEKEL, S. S., KRYAZEVA, G. Y., SANKIN, A. A. (1966) - *A Course in Modern English Lexicology*, Moscow: Higher School Publishing House, 269p.
5. GOGU, Tamara (2008) - *A Course in Modern English Lexicology*, Chisinau: Universitatea de Stat "Ion Creanga", 196p.
6. MELENCIUC, Dumitru (2005) - *A Reader in English Lexicology,* Chisinau: Universitatea de Stat din Moldova, 303p.
7. OREMBOVSKAYA, M., GVARJALAZE, T., OREMBOVSKAYA, T. (1964) -*English Lexicology,* Tbilisi: Tsodna, 133p.
8. POPESCU, Daniela (2011) - *The Contemporary English Language Lexicology*, Târgu-Jiu: Academica Brîncuşi, 139p.
9. SALAPINA, Galina (1974) - *Limba engleză contemporană. Lexicologie,* Timişoara: Tipografia Universităţii din Timişoara, Ediţia a II-a, 153p.
10. АРНОЛЬД, И.В. (1959) - *Лексикология современного английского языка,* Москва, "Высшая школа», II издательство, 302стр.
11. РАЙЕВСКА, Н. (1961) - *English Lexicology*, Киев, Радянська Школа, 202стр.

L'INTERDÉPENDANCE ET L'INTERACTION ENTRE LES COURANTS LINGUISTIQUES ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Bondarenco Ana, prof., dr.hab., Facultatea de Limbi şi Literaturi Străine, USM

Par cette communication on se fixe pour objectif de démontrer le rapport existant entre la vision philosophique, linguistique, pragmatique sur l'action et la méthode actionnelle appliquée dans l'enseignement des langues étrangères.

L'action comme une des entités fondamentales et déterminantes de l'activité humaine, et par suite, de notre activité verbale a sa structure conceptuelle. Cette dernière a été définie par P. Ricœur, elle se résume à la potentialité valencielle du verbe, concept proposée et révélé par L. Tesnière. C'est la structure conceptuelle du verbe qui devrait être systémiquement exploitée par l'enseignant afin que l'apprenant identifie le vocabulaire qui désigne chaque constituant de cette structure et qu' il parvienne par cette voie à la destruction du texte et à la production d'un texte à sa manière. Par la construction de son texte, l'élève démontre sa participation réelle à la création textuelle, à l'agir verbal.

Les pensées qu'on souhaite présenter s'articulent autour des problèmes suivants **:**

-les méthodes, les grammaires structurales et leur rapport à la méthodologie de l'enseignement des langues ;

-la théorie de la communication et la méthode communicative ;
-la théorie des énoncés performatifs et la méthode actionnelle de l'enseignement des langues ;
-la relation entre la tâche, l'action des acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ;
- la structure conceptuelle de l'action et la perspective actionnelle de la didactique des langues.

1. Interaction entre les courants linguistiques et les approches méthodologiques

Les réflexions et l'analyse interne des tendances évolutionnistes de la linguistique générale, en particulier de l'évolution de la vision linguistique sur la grammaire, métaphoriquement nommée par D. Coste « **la Vieille Dame** »**,** ceci nous a portée à repenser l'idée de l'importance des études linguistiques pour la nature des approches méthodologiques appliquées et pratiquées dans l'enseignement des langues étrangères.

L'examen du parcours de la didactique des LE et de son rapport aux courants linguistiques permet de remarquer une interaction entre les théories linguistiques et la nature des approches méthodologiques que la didactique des langues propose aux enseignants. L'aspect applicatif de différentes approches linguistiques, appliquées, en particulier, par les représentants du structuralisme à l'analyse des unités de la langue, les techniques de l'interprétation des unités communicatives, créées par la grammaire distributionnelle, par la grammaire générative et celle transformationnelle, par la théorie de la communication et la linguistique pragmatique, leurs objectifs et leur impact sur l'enseignement des langues, ces problèmes ont suscité notre intérêt et constituent la problématique de cette étude.

1. **Le structuralisme, ses principes fondamentaux et leur importance pour l'enseignement de la grammaire**

L'interaction qui avait existé entre les thèses fondamentales du structuralisme, fondé par F. de Saussure, les modalités d'envisager le système de la langue et sa structure, les catégories, les entités, les phénomènes de la langue et les méthodes de l'analyse linguistique, ces idées ont eu une influence incontestable sur la méthodologie de l'enseignement des langues.

La langue envisagée comme une structure enfermée en elle-même et créée pour elle-même, cette spécificité qualifiée comme **immanence de la langue**, avait été formulée par F. de Saussure, dans sa fameuse phrase qui clôt le « *Cours de linguistique générale*-» : « *La linguistique a pour unique et véritable objet la langue considérée en elle-même et pour elle-même* », [15, p. 317]. L'immanence de la langue s'oppose à la transcendance, cette dernière impliquant nombre de critères d'interprétation linguistique, surtout des sens des phrases, des énoncés : relations contextuelles, importance et fonction des constituants de l'acte communicatif, comme celui de la situation d'énonciation, des données sur les acteurs de l'énonciation, de leurs compétences de différents genres etc., ces critères tenant de la linguistique pragmatique, n'étaient pas pris en compte par les linguistes structuralistes.

Cette année la communauté scientifique du monde va célébrer le 100-ième anniversaire de F. de Saussure, nombre de colloques scientifiques vont se dérouler dans différents contextes sociaux du monde. L'hommage qu'on rend au fondateur du structuralisme s'explique par sa vision linguistique particulière, par la nature des thèses fondamentales de ce courant linguistique, qu'il avait fondé. Elles avaient eu une influence incontestable et avaient constitué un tournant dans l'évolution de la pensée linguistique, en continuant à servir de source de penser et repenser les idées du structuralisme.

Les principes fondamentaux du structuralisme ont particulièrement influencé le compartiment de la grammaire. On se souvient des volumes de la « Grammaire structurale » de J. Dubois où l'on examine les parties de discours et leurs catégories grammaticales, l'unité minimale communicative et ses constituants syntagmatiques, à partir des critères purement structuraux. Les techniques principales de l'analyse structurale avaient donné naissance à la grammaire distributionnelle, à la grammaire générative et à la grammaire transformationnelle.

D. Coste, dans son article à titre évocateur **« Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère »,** démontre l'importance des descriptions, surtout celles de **la linguistique appliquée,** pour l'enseignement d'une langue

étrangère. L'auteur porte un jugement de valeur sur la grammaire de J. Dubois « … *l'ouvrage d'un grammairien séduit à l'époque, comme beaucoup d'autres, par les manipulations réglées du distributionnalisme linguistique* » [5, p.7].

La linguistique appliquée apparue, à la fin des années 50 du siècle passé, en Europe comme aux Etats-Unis, était orienté, en partie, contre la grammaire traditionnelle [5, p.6]. Nous considérons qu'un autre motif de l'apparition de la linguistique appliquée, c'est aussi le besoin impérieux que posait le progrès technique et ensuite la théorie de l'information et de la communication, les nouvelles technologies d'information et de communication qui se sont imposées et à s'affirment par leur utilité dans tous les secteurs de la vie sociale.

A l'époque actuelle, les spécialistes de différents domaines sociaux ressentent le besoin de bénéficier de différents langages spécialisés, de terminologies spécialisées afin d'assurer la communication dans différents domaines sociaux, ces derniers déterminant le caractère particulier de la situation de communication. L'enseignant devrait être muni de supports et de techniques didactiques de l'enseignement d'une langue étrangère à objectifs spécifiques. Il est certain que les langages spécialisés ont posé de nouveaux problèmes devant les didacticiens afin d'élaborer la méthodologie de leur enseignement.

Les méthodes structurelles de l'analyse linguistique et l'enseignement des langues étrangères

L'application des thèses structuralistes à l'interprétation des faits linguistiques se fait ressentir dans la détermination des principes de la méthode distributionnelle, de la grammaire générative et de la grammaire transformationnelle. Les écrits de Z. Harris et de L. Hjelmslev servent de source pour la mise en place des nouvelles méthodes d'analyse linguistique [10, 11]. Les techniques de ces types de grammaire ont servi de motif et de source pour les appliquer à l'enseignement des langues étrangères. A cet égard D. Coste constate : « *Mais, peu à peu, surtout sous l'influence de la linguistique appliquée américaine, l'opposition entre grammaire (non scientifique et prescriptive) et linguistique (scientifique et descriptive) va devenir un lieu commun de tout discours sur les voies et moyens de faire progresser rationnellement l'enseignement des langues* »[5, p. 7]. Les principes d'interprétation des faits de la langue, sa perspective descriptive, avaient été repris par les enseignants afin de fabriquer des supports didactiques qui s'appuyaient sur des critères structuraux des trois types de grammaire.

Finalement, la pensée des linguistes, des philosophes du langage et des didacticiens se sont rencontrées et continuent à se croiser pour proposer des approches didactiques, ayant eu pour fondement, avant tout, les théories et les visions structuralistes sur l'institution sociale, qu'est la langue.

Le principe d'immanence de la langue, propriété inhérente à la langue, ne supposait pas que l'analyse de l'unité minimale de communication aille au-delà de ce que comporte la langue en elle-même. En même temps, on ne pourrait pas affirmer que les représentants de ces trois tendances structuralistes ne reconnaissaient pas l'importance des principes de la théorie de la communication et de la linguistique pragmatique. J. Dubois, en exposant les principes de la méthode distributionnelle, dans un des volumes de sa grammaire structurale, reconnaît que « … *le sens d'un message linguistique ne peut être valablement défini que par la situation dans laquelle un locuteur émet des énoncés et par les comportements-réponses que ces énoncés provoquent chez l'auditeur »* [8, p.6].

En effet, les sens d'une phrase ne peuvent pas être décodés de toute situation de communication. Lorsqu'il s'agit de l'énonciation qui se produit, selon E. Benveniste *Ici* et *Maintenant*, marqueurs de cet acte, la situation sert de critère de définition de la signification des sens comportés par un énoncé, mais les sens de l'énoncé produit hors situation de communication ne sont pas chaque fois identifiables. La communication en situation d'énonciation et la communication hors situation de communication, sont des actes verbaux différents, et le rôle des données situationnelles est aussi différent pour l'identification, en particulier, des sens implicites.

Néanmoins, la forme et la substance linguistique de l'expression sont des outils de premier ordre qui assurent l'identification des sens d'une phrase. C'est à partir de la forme et de sa signification qu'on commence à décoder les sens implicites et ensuite on recourt à l'aide de la situation d'énonciation et des particularités de différents genres de l'auteur de l'unité communicative et de son destinataire, les deux situés dans la même ou dans de différentes situations de communication.

A cet égard, J. Dubois constate : « *Or, cette situation, qui n'est connue que dans la pratique sociale, est inconnaissable dans tous ces détails* » [8, p. 6]. Il est vrai, que la situation de la production d'une unité communicative reste inconnaissable dans la majorité des cas, elle est connue lorsqu'il s'agit d'une communication en situation d'énonciation.

3.**La méthode distributionnelle et son exploitation pour des fins didactiques**

Le principe prioritaire de la méthode distributionnelle, c'est celui de l'examen de la structure syntagmatique d'une phrase simple. L'analyse syntagmatique consiste en une série d'opérations, présentées par Z. Harris [10], dont la principale était celle de décrire les relations entre les éléments d'un syntagme afin de définir les constituants syntagmatiques minimaux de cette unité communicative. En effet, on décrivait la structure des syntagmes au niveau morphologique par les positions qu'occupent les constituants des syntagmes dans la chaîne parlée.

J. Dubois constate la condition principale des positions syntagmatiques que peut occuper un signe linguistique : « *L'hypothèse est que les segments ne sont pas indépendants et qu'il existe des contraintes séquentielles* » [8, p.7]. Comme la méthode distributionnelle vise les lois de la combinaison, de l'association des signes entre eux, leur combinaison ne se fait pas d'une façon aléatoire, mais d'une façon sélective. Elle se produit selon des lois immanentes du signe linguistique, car un lexème se combine avec l'autre, à l'exclusion de tous les autres.

Un autre critère de ce type d'analyse, c'est qu'elle « … *se réduit à une étude des agencements de la chaîne parlée ; la définition d'un segment se fait par les différences de position avec les autres segments* » [8, p. 8] **.** Ce critère consiste dans la différence de position que peut occuper un signe linguistique, celle-ci étant déterminée, avant tout, par la nature du signifié d'un signe, par le mariage entre la signification des deux signes, par la nature morphologique des signes qui entrent en relation syntagmatique, ainsi que par les spécificités syntaxiques de la catégorie de **position syntaxique** qu'occupent les deux constituants d'un syntagme.

Les enseignants, qui connaissaient les principes de la grammaire distributionnelle, les avaient effectivement exploitées dans l'enseignement d'une langue, surtout dans le choix de l'unité lexicale qui entre en relation syntagmatique, sémantique et formel avec un autre lexème, afin de construire une unité communicative qui soit lexicalement et grammaticalement acceptée par l'interlocuteur. En ce cas-ci, la distribution des signes, qui se combinent entre eux, vise la signification comme catégorie du système de la langue.

Les techniques de la méthode distributionnelle continuent à être exploitées aujourd'hui au niveau lexical lorsque l'élève associe deux lexèmes non associables (*la voiture pleure*) au niveau de la signification ou lorsqu'il y recourt à l'identification de la nature morphologique d'un mot significatif. Au moment où l'élève a des difficultés à définir la partie du discours à laquelle appartient le mot « *monstre* » dans la phrase « *C'est une manifestation monstre* », ou le mot « *étudiant* » dans la phrase « *Le mouvement étudiant en France, contre le Nouveau code du travail, a pris de l'ampleur*», l'enseignant pourrait l'aider en lui posant la question :

- *Quel est le voisin, l'ami du substantif en règle générale ?* ou :
- *Le substantif, avec quelle partie de discours se combine-t-il ?*

Les substantifs « *manifestation, mouvement* » déterminent la nature morphologique des signes qui les accompagnent, la position des noms « monstre, étudiant » conditionne la transposition morphologique des deux noms cités. Les substantifs « *mouvement étudiant* » juxtaposés, l'absence de l'outil de relation, ce sont d'autres voies de l'identification de la nature morphologique du nom en postposition.

L'application des principes de l'analyse distributionnelle démontre l'interaction naturelle entre les conceptions linguistiques et la méthodologie des langues.

4. La grammaire générative et la méthode ou la grammaire transformationnelle et l'enseignement des langues

Comme l'objectif premier de la méthode distributionnelle était de décrire et de classer, surtout les unités lexicales, ce modèle d'analyse linguistique était insuffisant, selon J. Dubois, pour rendre compte du processus de la production des phrases [8, p. 8]. La détermination de la dépendance mutuelle des éléments constitutifs dans la structure d'une phrase a contribué à établir des techniques, des modèles de transformation et de génération des phrases.

La phrase, définie comme macrosegment ou **grand signe**, unité linguistique supérieure par rapport aux autres unités, est issue de la juxtaposition, de la combinaison de plusieurs syntagmes, formés de parties de discours différentes, dont ceux fondamentaux sont le syntagme nominal et le syntagme verbal.

L'idée de la structuration syntagmatique de la phrase pourrait être exploitée par l'enseignant pour que les élèves prennent conscience des relations de dépendance entre ses constituants, et par suite, saisissent la structure intérieure d'une phrase. En ce cas-ci, on pratique la décomposition d'une phrase en syntagmes, on démontre le fondement morpho-syntaxique de structuration d'une unité communicative et les relations existant entre ses éléments constitutifs.

Par exemple : *Par ces temps troubles et incertains, les paroles de Christiane Taubira élèvent le débat et redonnent espoir à la jeunesse*. Ch. Taubira « Murmures à la jeunesse », Philippe Rey , 2015, [p. 98].

La division de la phrase en syntagmes : *ces temps troubles, ces temps incertains, les paroles de Ch. Taubira, les paroles élèvent, élever le débat, redonner l'espoir, redonner à la jeunesse* permet à l'élève de connaître, avant tout, le rôle du verbe dans la production d'une unité communicative, le verbe conçu comme son fondement, son générateur et pylône sur lequel se tient sa structure. C'est à l'enseignant que revient la fonction de démontrer l'importance déterminante du verbe pour la structuration d'une phrase, qui grâce à sa potentialité valencielle, conditionne le plus grand nombre de dépendances syntagmatiques dans la structure d'une phrase. En ce cas-ci, le syntagme est conçu comme un groupe de mots formé de deux mots significatifs dont l'un est déterminé et l'autre exerce la fonction de déterminant.

Le rapport de dépendance, existant entre les constituants d'un syntagme, apporte de la clarté sur le concept de dépendance, de détermination, de son importance pour la production d'une phrase. Les élèves prennent conscience que le choix du mot comme « voisin » pour l'autre se fait selon le contenu conceptuel de l'action, matérialisée au moyen d'un verbe, elle génère les relations syntaxiques dans la structure d'une phrase. C'est une opération psychique que chaque élève effectue en qualité de locuteur, il le fait pour rendre les mots associables, afin de créer un enchaînement des significations des mots, ensuite des syntagmes et, finalement pour apprendre à produire une unité communicative. Ils comprennent l'importance de la spécificité syntaxique de la position occupée par le mot dans la structure du syntagme, par exemple, la postposition du déterminant par rapport au déterminé « ces temps troubles », du rôle des outils relationnelles dans le syntagme « les paroles de Ch. Taubira » etc. Tous ces savoirs doivent être transmis aux élèves et ils doivent les connaitre.

Ce qu'on remarque dans l'enseignement comme tel, c'est que le processus de l'acquisition des savoirs occupe une place secondaire, on insiste plutôt sur la formation des compétences verbales. A cet égard, on considère qu'il est impossible d'arriver en haut d'un escalier, sans avoir traversé chacune de ses marches.

La déconstruction de la phrase permet que les apprenants saisissent l'importance de la nature de la matière linguistique dont est construite une unité communicative, et qu'ils connaissent, respectent et appliquent les normes de sa production. A part ceci, l'enseignant devrait expliciter certaines des conditions qu'impose la mise en place de notre activité verbale.

Une autre approche didactique qu'appliquaient les enseignants à l'époque du structuralisme, aux époques qui ont suivi et à l'heure actuelle, c'est celle des **modèles structuraux** ou le

typologie de structuration morphologique d'un énoncé. Les enseignants s'en servaient pour apprendre aux élèves les mécanismes de production correcte des unités discursives, ces modèles représentent la structure minimale de celles-ci et ils servent de modèle de construction des phrases : N + V ; N+V+N, N+Vc+Adj, N+V+Adv. Cette structure morphologique est assez souvent représentée dans des termes syntagmatiques : SN^1+ V+ SN^2.

La répétition des mécanismes de structuration des unités communicatives servaient à former chez les élèves des automatismes ou des mécanismes automatiques de production des phrases, Ce qui était négligé lors de la mise en place de la méthode structurale, c'était la communication verbale comme telle, car les phrases produites devaient servir à établir une relation avec l'autre, avec le destinataire auquel auraient dû s'adresser le destinateur, une des conditions prioritaires de la méthode actionnelle.

La grammaire générative et transformationnelle

La linguistique générative suppose les critères de compétence et de performance. On connaît que la catégorie de **compétence en didactique** est empruntée à la grammaire générative de N. Chomsky**,** envisagée comme apprentissage d'un ensemble de normes phonétiques, lexicales et grammaticales**.** Selon ce linguiste, la compétence « ***désigne la capacité de langage d'un individu qui a intériorisé une grammaire et un lexique. Autrement dit, c'est l'ensemble du savoir linguistique d'un locuteur »*** **[** 6 **].**

Les grammaires génératives, dans la vision des représentants de ce type de grammaire doivent comporter deux parties : les structures profondes, c'est-à-dire les phrases noyaux ou phrases nucléaires qui seules reçoivent une interprétation sémantique, et un modèle transformationnel, celui-ci devait dériver de la structure profonde des phrases. Le modèle transformationnel était soumis à une série de transformations [9, p.14]. Une des opérations transformationnelles qui figurait dans les écrits scientifiques, c'était celle de la relativisation de deux phrases simples, cette dernière, se résumant à l'effacement du relatif et de la copule *être* reste, en français, à l'origine de l'adjectif épithète. Selon J. Dubois « *L'épithète est issue d'une transformation relative dont le schème est le suivant* : *Le garçon joue dans la rue ; il est brun – Le garçon qui est brun joue dans la rue* [9, p. 14

La phrase complexe, constituée de deux propositions simples, est transformée en phrase complexe relative, selon le moyen d'accrochage et complément du nom ou déterminative au niveau fonctionnel. A cet égard, le grammairien trouve que « *….la grammaire doit posséder des propriétés qui permettent de passer de règles récursives en nombre fini, fondées sur des opérations finies, à des phrases infinies toutes différentes et adaptées à des situations toujours nouvelles »,* [9, p. 13].

La méthode transformationnelle ou la grammaire transformationnelle a pour source le phénomène de translation de L. Tesnière [17] et de la transposition fonctionnelle décrite par Ch. Bally [2]. Ce type de l'analyse descriptive des phrases a assuré l'apprentissage des techniques de construction des phrases, grâce à l'existence dans la langue des variantes syntaxiques de verbalisation de la même idée, du même contenu ou d'un invariant significatif :

*J'attendais sur le trottoir luisant de pluie que le bus passât - J'attendais le passage du bus. (*A. de Saint-Exupéry « Terre des hommes »).

La phrase complexe complétive a pour variante syntaxique une phrase simple, cette variabilité structurelle s'explique par la spécificité valencielle du verbe *attendre*, par sa transitivité, celle-ci déterminant l'actualisation du complément d'objet direct sous deux formes syntaxiques. L'identité fonctionnelle de la subordonnée et du nom *le passage* est due à la transposition du verbe *passer* à une forme temporelle en substantif.

La mondialisation et son impact sur la communication humaine, les nouvelles relations humaines

Les nouvelles conceptualisations des modalités de l'enseignement des langues sont conditionnées par le processus de la mondialisation, celui-ci supposait la libération des échanges économiques entre les pays du monde. Vu que ces échanges sont en même temps porteurs et

exportateurs de la culture de ceux qui la représentent et l'expriment, ces facteurs ont déterminé la présence de l'interculturel dans tout contexte social de la planète.

L'entité de *culture* est déterminante pour l'existence d'un état, d'une nation, ces entités étant inconcevables sans cet indice identificatoire. Parmi les signes sémiotiques qui marquent la mondialisation, c'est la langue. Malheureusement, c'est une seule langue qui desservait et dessert la communication à l'échelle planétaire.

La communication au niveau international, se caractérisant par ses enjeux et ses impacts et étant assurée surtout par les TIC, pose de nouvelles tâches, de nouveaux problèmes devant les didacticiens et les enseignants, acteurs principaux de la formation des compétences verbales pour différents secteurs de la vie sociale. Ces dernières devaient répondre aux attentes de ceux qui assuraient les nouvelles relations économiques, culturelles, les relations internationales de différents genres.

Ces facteurs ont constitué un tournant dans la didactique des langues, les didacticiens se sont orientés vers la fonction communicative de la langue, surtout vers la fonction pragmatique des unités discursives. On devait former des compétences verbales qui produisent un effet pragmatique sur le partenaire afin d'assurer le succès de l'échange. L'interaction sociale, accompagnée d'une interaction verbale de qualité, devait rendre la collaboration performative. La performativité de l'activité professionnelle des futurs entrepreneurs ou du futur membre du personnel d'une entreprise était au cœur des préoccupations des formateurs des diplômés. Ces réalités ont conditionné le besoin de la formation de la compétence pragmatique chez les élèves.

7. Les nouvelles relations humaines, générateurs de nouveaux phénomènes sociaux l'interaction verbale

Il est certain, que les nouvelles conditions instaurées par l'internationalisation, surtout celles de la concurrence, de survie dans les conditions de la domination du Capital, des nouvelles relations s'installent entre ceux qui détiennent les valeurs matérielles et ceux qui les produisent. Ceci avait généré de nouveaux phénomènes sociaux, surtout celui de l'inégalité sociale et de l'émigration, surtout dans les pays de l'Europe. Dans ces conditions, il fallait penser au problème de la formation des jeunes qui soient préparés à s'intégrer dans les milieux sociaux nouveaux, dans des entreprises avec des rapports nouveaux au sein d'une collectivité. En s'intégrant dans des sociétés économiques, ils doivent savoir agir et prendre des décisions.

L'interculturel et l'enseignement des langues Etrangères, réorientation de l'enseignement vers l'apprentissage des langues

Ces nouvelles conditions ont demandé qu'on s'interroge aussi sur nombre de problèmes que pose l'interculturel et son enseignement à l'école, car tout contexte social en acceptant la migration, devrait accepter le multiculturalisme.

-Comment vivre en acceptant la culture de l'Autre sans perdre la sienne ?

-Quel serait le contenu de la compétence pluriculturelle qu'on devrait construire chez le public migrant, chez les élèves représentant une identité nationale, différente de celle des autochtones.

Dans cet état des lieux des différents contextes sociaux, surtout dans les contextes des pays de l'Europe, les didacticiens ont réorienté la méthodologie de l'enseignement des langues vers **la méthode des actes de langages, vers la perspective actionnelle.** Le CECRL envisage la méthode actionnelle comme un ensemble d'actions qui préparent les élèves à les réaliser en langues étrangères [4]. La perspective actionnelle, proposée par le CECRL du Conseil de l'Europe, constitue un dépassement de l'approche communicative. C'est une conséquence de la prise de conscience de l'importance du Je et du Tu, surtout du Je pour la communication verbale, fait ignoré par les structuralistes, mais mis en valeur par la théorie de la communication et de l'énonciation.

Les actes de langage prévoyait l'apprentissage de la communication dans différentes situations de la vie au quotidien. Cette approche didactique n'est autre chose qu'une influence de la théorie de la communication et de ses objectifs, de la vision de R. Jakobson sur la structure de l'acte verbal, sur la fonction de chaque constituant du schéma de l'acte communicatif, sur les fonctions de la communication verbale. La théorie de l'énonciation d'E. Benveniste [3] a exercé son

influence sur la communication en situation d'énonciation Ceci a constitué un tournant dans l'évolution de la linguistique et a entraîné une révision des approches méthodologiques appliquées dans l'enseignement.

La théorie des actes du langage de J. Austin [1], la pragmatique de J. Searle [16] ont présenté de nouvelles voies d'enseignement des langues. Un des principes prioritaires de la pragmatique linguistique, celui de l'intention du locuteur, impliquait le besoin d'apprendre aux élèves : **à informer, à conclure, à citer des exemples, à objecter, à réfuter, à conseiller, à argumenter, à émouvoir, à ironiser etc.**

L'effet de l'agir de différents genres par le biais de l'agir verbal, sous la poussée l'accaparation du capital est devenu priorité des priorités.

L'importance des faits extra-linguistiques pour l'analyse linguistique, des faits qui se situent au-delà du système de langue, ont donné naissance à la linguistique pragmatique. La philosophie du langage, surtout celle des actes de langage de J. Austin, contribue aussi à envisager le rôle de l'enseignant et de son agir et de son interaction avec son élève sous un autre aspect.

Les trois composantes de la compétence communicative, figurant dans le CECRL: **la composante linguistique ou la compétence linguistique, la composante socio-linguistique et la composante pragmatique [4]**, définies par des didacticiens, sont des produits de la linguistique communicative et de la linguistique pragmatique. Le terme « pragmatique », désignant cette science, vient du grec « *pragm* » et signifie « **action** ». Rapporté à la science de la langue, l'action suppose l'acte d'exercer une influence par le destinateur sur le destinataire par le biais des .unités communicatives.

L'action et sa source, la genèse de l'action

Le concept d'action tient de la philosophie, de la sociologie de la psychologie, où ce concept est en cours. La catégorie d'action a pour source la définition de Max Weber **:**

« ***On appellera action un comportement humain (peu importe qu'il s'agisse d'un faire externe ou interne, d'omettre de faire ou de subir) si et dans la mesure où celui ou ceux qui agissent y associent un sens subjectif »*** **[** 19**].** L'auteur identifie l'action avec le comportement humain, au faire externe ou interne de l'être humain. Il est évident que notre agir détermine notre comportement, par suite entre les deux entités il y a un rapport de cause à effet. L'explicitation d'une entité par son effet est légitime, néanmoins l'action a pour source une autre cause, un fait qui l'anticipe dans le temps.

Etat donné que tout élément d'un système est doté d'énergie, celle-ci persistant et perdurant dans tout élément d'un système, de tout corps, par suite, c'est un trait immanent de chaque constituant et, par suite d'un système.

L'énergie propre à toute molécule, est envisagée par le philosophe S. Lupasco comme **énergie dynamique**, **événementielle,** elle provoque l'agir, le faire humain **[** 13 **].** Le comportement de l'individu par rapport à l'action, est une manifestation simultanée à l'action de l'individu, les deux vont de pair. L'idée de S. Lupasco a généré le besoin qu'on donne une autre définition à l'action : **c'est la principale forme de l'extériorisation de l'énergie, de cette force, mouvement interne, existant dans le corps humain, dans la moindre partie constitutive de notre corps.** Si l'énergie, définie par les physiciens comme **mouvement**, n'existait pas dans les éléments constitutifs d'un tout, il serait impossible d'agir, d'effectuer un faire externe ou interne.

Par conséquent, l'action est générée par l'énergie dynamique, c'est elle qui provoque toute action. Nous considérons que la première forme de manifestation de l'action, est celle interne et ensuite, celle externe : il faut vouloir, pouvoir faire et ensuite le faire. Il est vrai que le faire externe est visible, perceptible, celui interne est connu uniquement par l'acteur de l'agir. Rapporte à l'être humain, l'action pourrait être de nature intellectuelle ou psychique, physique, volitive, c'est la mise en place des pouvoirs humains.

La moindre unité d'un tout, d'une masse, comportant une énergie est conçue comme force déterminante de tous les changements de nature progressive ou régressive. V. Descombes, en

s'interrogeant sur l'ontologie de l'action affirme : « *Mais justement, qu'y a-t-il eu quand il y a eu action ? En quoi consiste la réalité d'une action ?*

« ... lorsqu'il y a eu action de la part de quelqu'un, il y a eu un changement quelque part, changement subi par la chose qui est passée d'un état à un autre (le patient), changement provoqué par celui qui a fait en sorte que ce changement se produise (l'agent). La philosophie de l'action ne peut donc pas se contenter d'un monde composé d'événements, elle veut un monde composé de choses susceptibles de changer. En effet, certains de ces changements nous servent à décrire ce que sont nos actions (en tant qu'ils en sont les résultats) » [7, p. 162- 163].

Il est certain, que toute action entraîne un changement, l'explicitation de l'essence de l'action se fait de nouveau par le rapport de cause à effet, critère du déterminisme. Rapportée à la langue, l'action verbale est actualisée et matérialisée au moyen des unités communicatives. C'est pourquoi, toute phrase simple ou complexe, tout texte, produits par le locuteur, est une action pour celui qui la produit, cet acte exerce une influence sur celui à qui on s'adresse.

5. Les phrases performatives, la performativité des actes de langage de J. Austin et l'enseignement des langues

Dans l'ouvrage du penseur **J. Austin « Quand dire, c'est faire »,** à titre significatif et révélateur, comportant**,** en effet**,** une série de conférences**,** l'auteur démontre le pouvoir actionnel, performatif d'une série d'énoncés. A côté de cet ouvrage, il faut citer l'ouvrage de J**.** Searle **« Les actes de langage » [**16**].** Par les types des actes de langage, l'auteur met en valeur leur fonction actionnelle.

Dans la préface d'O. Ducrot de l'ouvrage de J. Searle, le linguiste dit : «*La découverte des performatifs constitue sans doute une première étape dans le rapprochement de la langue – entendue comme institution sociale – et de l'activité d'énonciation. Pour deux raisons. D'abord parce qu'elle fournit l'exemple de conventions sociales qui déterminent la valeur-non seulement des énoncés - mais d'actes d'énonciation »* [16, p.12]. La découverte de la fonction performative de certains énoncés démontre la valeur des actes d'énonciation, selon O. Ducrot.

J. Austin parle **des phrases à valeur performative,** en effet, ce sont des verbes qui désignent à la fois le dire d'un locuteur et le faire du même acteur ou d'un autre acteur, d'autres acteurs de l'acte verbal.

La structure agentive et actionnelle des énoncés performatifs de J. Austin

Tout énoncé performatif se caractérise par sa structure agentive et actionnelle, puisque l'énoncé comporte plusieurs actes, acte verbal et acte physique ou d'autre nature, ceux-ci ont leur agent. La persistance de deux actions, de deux faires, dans des situations d'énonciation particulière, complexifie la structure actantielle et agentive des énoncés performatifs.

Par exemple, lorsqu'on dit : *Bonjour, Maman, Papa !,* on effectue l'acte de dire et l'acte de vous approcher des parents et de faire une bise ou de les embrasser chaleureusement.

Les deux actes ont la même fonction, celle de saluer, exprimée par des actes différents, par l'acte verbal et par l'acte physique, par un geste, ces deux actes sont accomplis par un seul agent.

Lors d'un baptême, le pasteur dit: *Je te baptise au nom du Père, du Fils et du Saint Esprit !*

Le pasteur accomplit deux actes, celui verbal et celui physique, prendre l'enfant entre ses mains et accomplir le rythme du baptême. Ces énoncés désignent **l'accomplissement par l'énonciateur de ce qu'il dit.** La structure agentive et actionnelle des énoncés performatifs de ce type pourrait être représentée par le schéma suivant :

Un signifiant verbal, deux actes

Dire Faire

↘ ↙

Un seul agent

L'analyse du spécifique de l'agentivité et de l'actionnalité dans les phrases performatives a permis d'y identifier deux types d'énonciation performative :

- énoncés performatifs construits sur l'énonciation de deux actes, désignés par un seul signifiant verbal et accomplis par un seul agent ;

-énoncés performatifs comportant deux actes, dont l'un est de nature verbal et l'autre est de nature physique ; les deux actes ont chacun leur agent:

. Le professeur dit à son élève : -*Ferme, s'il te plaît, la porte !*

La forme impérative du verbe *fermer* se caractérise obligatoirement par la présence de l'acte de dire dans la structure syntaxique et sémantique de l'énoncé. En désignant le faire énonciatif, le verbe *fermer* désigne en même temps un autre faire, un faire physique différent de celui du dire, ce dernier est accompli par un autre agent. Il paraît que le verbe *dire* persiste dans la structure profonde de tout énoncé, de toute phrase.

La structure agentive et actionnelle de la performativité de l'énoncé cité se résume à deux actes et l'implication de deux agents de ces actes : l'acte du premier est de nature verbale et l'acte du deuxième agent devrait être, dans la conception du philosophe du langage, de nature physique, conclusion qui suit de la nature des exemples cités, mais elle pourrait être d'autre nature.

La structure agentive et actionnelle du dernier l'énoncé performatif :

Un signifiant verbal, deux actes, deux agents

Dire Faire

Agent-1 Agent -2

Dans ce cadre d'idées, nous préférons citer l'idée d'H. Walton sur la genèse de la pensée « *La pensée naît de l'action pour retourner à l'action* ». Le penseur démontre la source de la pensée, son fondement, elle démontre l'importance de l'action, de sa pratique pour aboutir à une pensée, elle est envisagée comme génératrice de la pensée.

L'idée citée joint celle de P. Langevin, qui considère que « *La pensée part de la pratique pour y retourner »* [12]. Le verbe « *retourner* » qui persiste dans la structure des deux citations, exprime l'importance de l'itérativité dans notre action, la reprise de l'action pour que notre cerveau produise une pensée.

Par suite, **l'action, l'agir et le réagir, fondement de notre existence, restent à la source de la pensée**.

La co-action du Je et le Tu et la construction des tâches langagières

L'approche actionnelle, s'intégrant dans la didactique, afin d'attribuer une cohérence aux cohérences antérieures, devait s'ajouter aux instruments existants dans l'enseignement des langues. Nous considérons que les didacticiens, en réfléchissant aux acteurs de l'action, à celui ou à ceux qui agissent, sont arrivés à la conclusion qu'un seul acteur n'est pas suffisant pour agir, qu'il faut avoir encore un co-acteur au nom duquel on devrait réaliser une action. En raison de ceci, les didacticiens sont arrivés à la conclusion de nous proposer le concept de co-action et par suite une approche co-actionnelle, cette dernière, conjuguée à l'approche co-culturelle ou interculturelle.

L'approche actionnelle considère tout usager et apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement des tâches langagières, verbales, mais des tâches physiques, intellectuelles, déterminées par un contexte, espace, milieu social ou situation d'énonciation.

Dans le CECRL la tâche est définie « *comme un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier* », CECRL [4, p.121].

Les didacticiens considèrent **qu'une tâche ne peut exister que s'il y a action.** Dans le CECRL on trouve la constatation de la relation qui existe entre la tâche et l'action : « *Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un ou de plusieurs sujets qui y mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé* » **[**4, p. 15**].**

En rapportant la théorie de la performativité à l'enseignement des LE, l'acte du deuxième agent, du destinataire devrait être en premier lieu de nature verbale. L'acte verbal de l'enseignant à visée performative, poursuit l'intention, que l'élève sache accomplir des actes verbaux dans des situations d'énonciation différentes dans la classe ou dans son activité future, dans

l'interaction verbale avec l'Autre. Les autres actes devraient être d'autre nature, de nature physique, intellectuelle, leur accomplissement se rapporte à l'avenir. La performativité de l'acte verbal est sensible lorsque l'enseignant recourt aux jeux de rôles. En simulant chaque fois, dans une langue étrangère, les élèves s'exercent à effectuer des actions prévues pour le futur métier de l'élève.

La perspective actionnelle prévoit l'objectif que les élèves soient capables de réaliser un ensemble d'actions, dans un milieu social, en langue étrangère à leur sortie du système scolaire. Cet objectif est nommé « *objectif social de référence* ».

En un mot, « l'objectif social de référence », suppose que l'élève soit muni non uniquement de compétences verbales, mais que ces compétences servent à ce qu'il puisse agir et faire l'autre faire dans des circonstances particulières, déterminées par le spécifique du milieu social dans lequel il exercera son métier. Le faire des deux acteurs de l'acte verbal devrait aboutir à sa performativité.

Le schéma conceptuel de P. Ricœur et son application à l'enseignement des langues, à l'interprétation des textes

C'est le philosophe P. Ricœur qui s'est penché sur la philosophie de l'action, cette dernière impliquant la philosophie de l'événement. Les pensées sur les deux entités citées, l'intérêt du penseur pour la philosophie de l'action et de l'événement s'expliquent par le problème qui l'a préoccupé, celui de la narrativité, du récit auquel il consacre un ouvrage de référence pour toutes les générations qui viennent [14].

Dans la vision de P. Ricœur l'action, c'est ce qui fait arriver et l'événement, c'est « ce qui arrive » ; la conclusion qui en suit, c'est celle que l'action fait arriver l'événement, parce que si on substitue le tour pronominal « ce qui » dans l'expression « ce qui fait arriver» par l'action, c'est elle qui fait arriver l'événement. Les définitions de l'action et de l'événement restent ambiguës et cette ambiguïté vient de la nature indéfinissable de nombre d'entités. Le caractère indéfinissable des entités tels que *chose, temps, événement, action* etc. s'explique, à notre avis, par ce qu'elles sont des évidences.

Pour répondre aux objectifs posés nous avons proposé aux enseignants l'application du réseau des relations qu'implique l'action et qui, selon l'expression de Ricœur, constitue l'espace de sa gravitation. Les notions clés du réseau de l'action tirent leur sens de la nature spécifique des réponses portées à des questions spécifiques qui elles-mêmes s'entre-signifient : ***qui ? quoi ? pourquoi ? comment ? où ? quand*** ? Par conséquent, pour définir le réseau de l'action on devrait répondre à une série de questions susceptibles d'être posées au sujet de l'action : *qui fait ou a fait quoi, en vue de quoi, comment et dans quelles circonstances, avec quels moyens et quels résultats* ?

Ces questions explicitent le contenu sémantique intrinsèque aussi bien que celui extrinsèque de l'action. Suite à cette thèse P. Ricœur rapporte l'action et l'agent à un même schème conceptuel, lequel contient des notions telles que *circonstances, intentions, motifs, délibération, motion volontaire ou involontaire, passivité, contrainte, résultats voulus*, etc. [14, p. 75].

Nous trouvons qu'à la source des idées de P. Ricœur sur le schéma conceptuel de l'action reste la théorie de la valence du verbe et de ses actants et de ses circonstants de L. Tesnière qui avait été hautement apprécié et exploitée par des linguistes de toutes les écoles linguistiques existantes dans les années 60 et 70 du siècle passé [17].

Chaque actant du verbe se caractérise par sa question, plus concrètement par ses pronoms interrogatifs et par des adverbes locatifs, temporels, par des adverbes de manière. Ce sont des adverbes par lesquels on désigne une série de catégories logiques d'une manière générique, elles restent indéterminées. Nous avons exploités à peu près tous ces vocables interrogatifs en construisant la phrase :

-Qui fait quoi, où, quand et pourquoi et pour quelle fin ?

Ces questions sont connues, il faut les exploiter afin de déstructurer le texte et faire les élèves produire le leur. La technique la plus simple est celle de l'identification de tous signes linguistiques par lesquels on désigne chaque constituant du schéma conceptuel du verbe. Après

avoir défini les outils de désignation du personnage principal des événement relatés et les vocables des actes, des actions de ce personnage, on effectue l'opération de la construction de l'unité communicative minimale. Ensuite, on développe la structure des phrases qu'on construit par l'adjonction d'autres mots réunis dans une autre colonne d'unités lexicales afin de parvenir à la construction d'un texte.

L'interdépendance et l'interaction entre la linguistique et la didactique des langues est naturelle et, par suite, légitime, cette légitimité s'explique par l'identité de l'objet d'études des deux sciences, la langue. Les nouvelles visions et l'établissement de nouvelles techniques de l'interprétation linguistique des catégories et des phénomènes de cet objet servent de fondement théorique de la méthodologie de l'enseignement des langues. C'est la fonction communicative de la langue qui conditionne l'interdépendance et l'interaction entre la linguistique et la didactique des langues.

C'est pour cette raison qu'on pourrait affirmer :
Il n'ay rien en didactique qui ne soit en linguistique. Quant au didacticien, ce sont les théories linguistiques qui lui suggèrent de nouvelles techniques, de nouvelles méthodologies de l'enseignement des langues.

Bibliographie:

1. J. AUSTIN « Quand dire, c'est faire », Editions du Seuil, 1970
2. BALLY CH ; - Linguistique générale et linguistique française, Editions Francke Berne, 1965
3. BENVENISTE E. Problèmes de linguistique générale, vol. II, Gallimard, 1974
4. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évoluer, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg , 2001, Conseil de l'Europe
5. COSTE D.- Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère, -in : Langue française, vol. 68, Numéro 1, 1985
6. CHOMSKY N. -Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965
7. DESCOMBES V.- « Notions de philosophie », tome II, sous la direction de Denis Kambouchner, Poche, 1995
8. DUBOIS J.-Grammaire structurelle du français : nom et pronom, Librairie Larousse, 1965.
9. DUBOIS J.-Grammaire structurelle du français : la phrase et les transformations, Librairie Larousse, 1969.
10. HARRIS Z. – Methods in structural linguistics, Chicago, 1951
11. HJELMSLEV L.-Prolégomènes à une théorie du langage, Editions de Minuit, Paris, 1968
12. LANGEVIN P.- Ecrits philosophiques et pédagogiques, Paris, Editions Bourrelier et Cie, 1947
13. LUPASCO S.- La désintégration de l'événement. La logique de l'événement, - In : Communications. Ecole pratique des Hautes Etudes- Centre d'Etudes des Communications de masse, N 18, Seuil, 1972.
14. RICOEUR P. Du texte à l'action. Essais d'herméneutiques, Le Seuil, 1986
15. SAUSSURE F. - Cours de linguistique générale, Editions Payot, Paris VI, 1995
16. SEARLE J. R. -Actes de langage, Essai de philosophie du langage, Collection Savoir : Lettres, Hermann Editeurs des sciences et des Arts, 1996
17. TESNIÈRE L. - Eléments de syntaxe structurale, Klincksieck, Paris, 1959
18.WALTON H. - De l'acte à la pensée : essai de psychologie comparée, Flammarion, 1970 19. Weber M. - Economie et société, éditions de poche, Pocket, 1995

EVOLUŢIA ISTORICĂ A TIPOLOGIILOR UTOPICE ÎN LITERATURA ENGLEZĂ

Bosîi Cristina, lector, Departamentul de Literatură Universală şi Comparată, USM

Prezentul studiu reprezintă o analiză a evoluţiei istorice a tipologiilor utopice în literatura engleză.

În contextul diversităţii textelor literare din paradigma utopiilor şi derivatelor genului respectiv (antiutopie, distopie, eutopie, etc.), vor fi explicate sensurile exhaustive ale acestor concepte.

Profitînd de studiile recente din domeniu, cercetarea va încerca să prezinte diferite puncte de vedere asupra originii şi evoluţiei gîndirii utopice în experienţele literare engleze.

O atitudine deosebită este dedicată operei lui Thomas Morus care a exercitat o influenţă covărşitoare asupra posterităţii introducînd astfel metoda utopistă care reprezintă un mod specific de raportare critică la realităţile social politice contemporane.

Cuvinte – Cheie: utopie, antiutopie, tipologie, ideal, stat, societate, gîndire critică.

În istoria literară scrierile utopice au jucat mereu un rol primordial întrucît au servit drept modalitate de sesizare şi apreciere a viitorului. Evoluînd de regulă din critica prezentului, utopia a reprezentat mişcările ulterioare ale societăţii, căile sale posibile, a expus diverse variante ale viitorului apropiat. Această funcţie a literaturii utopice s-a menţinut pînă în prezent, necătînd la dezvoltarea „furtunoasă" a futurologiei şi a popularităţii fantasticii ştiinţifice, care la fel tinde către cunoaşterea viitorului.

Literatura utopică universală este destul de complexă. De-a lungul existenţei sale istorice ea a suferit perioade de ascensiune şi cădere, de succese şi eşecuri. Astăzi ar fi dificil să ne imaginăm o panoramă generală a istoriei fără de opere utopice. S-a ajuns chiar şi la ideea concluzivă că progresul reprezintă realizarea utopiei.

Genul literar al utopiei a urmat o evoluţie deosebită, trecînd prin diverse metamorfoze care au generat ulterior tipologii în literatura universală şi engleză respectiv. Tematica literară care include discuţii despre societăţile alternative datează cu vechimea literaturii ca atare. Astfel, *Republica* lui Platon, considerată în mod obişnuit de a fi primul exemplu reprezentativ al genului datează cu aproximaţie cu anul 370 î.e.n.

Cuvîntul ***utopie*** provine din limba greacă, în care *ou=nu* şi *topos =loc,* de aici obţinînd semnificaţia de *„*niciunde*"* sau *„* nicăieri*"*, conferindu-se şi conotaţia de „loc bun" de la prefixul omonim grecesc *eu =bine*. Prin urmare, utopia poate fi privită ca un loc sau stat ideal şi perfect sau ca orice sistem ideal de perfecţiune politică sau social. Adeseori, în lucrările literare se referă la o descriere detaliată a unei naţiuni sau comunitate ordonată conform unui sistem pe care autorul îl propune ca un mod mai bun de viaţă, un sistem posibil de realizat cu condiţia amînării celui prezent.

Termenul ca atare a fost etichetat de către Thomas More în anul 1516 în cartea sa cu acelaşi titlu şi care de fapt ne reprezintă o insulă perfectă numită Utopia. Pentru a fi cît mai convingător, autorul ne oferă la începutul cărţii a 2-a o descriere detaliată a cestei insule prezentînd cu lux de amănunte o informaţie amplă despre toate părţile sale componente aşa ca: "partea ei de mijloc, … lăţimea cea mai mare, … întindere de două sute de mile ,… chipul unei jumătăţi de cerc,… un ocol de cinci sute de mii de paşi, asemănarea cu o lună nouă, … gol uriaş, … un fel de lac, mai mult liniştit decât furios, … ţărmul de jur împrejur, … un port larg şi cât se poate de bun, de foarte mult folos pentru oameni, şi în care corăbiile pot să plutească în toate părţile" [1, pagina 59] .

În continuare, pentru a menţine veridicitatea, autorul prezintă informaţia ce ţine de proveniența denumirii insulei, relatînd despre "un vechi rege, Utopus, care a cucerit insula şi de la care şi-a luat numele ţara aceasta şi care se pricepu să şlefuiască seminţia barbară şi sălbatică de acolo şi să facă din ea un popor care, prin învăţătura şi omenia lui, întrece acum aproape toate celelalte neamuri". [1, pagina 60] .

După lecurarea integrală capodoperei lui Thomas More putem constata că utopia sa se baza pe o republică, unde toate proprietăţile erau comune. Ea constituia o versiune perfecţionată a Republicii, descrisă iniţial de Platon în care existau numai părţile bune ale unei societăţi, de exemplu egalitatea perfectă sau lipsa războaielor, în timp ce relele fuseseră deja eradicate, de exemplu sărăcia, mizeria, boala. Era o societate cu legi puţine, care nu avea avocaţi şi nu-şi trimitea cetăţenii la război, căci armata ei se baza pe mercenari recrutaţi din ţări vecine.

Fiind un laic foarte credincios, care a dorit să devină preot, autorul s-a inspirat probabil din structura organizatorică a mănăstirilor. Thomas More a trăit în perioada când Renaşterea începea să pătrundă în Anglia, iar vechile idealuri medievale, inclusiv cel

monastic erau in declin. Astfel, unele idei ale lui Thomas More reflectă o nostalgie pentru trecutul medieval.

Bucurîndu-se de un succes uriaş, cartea lui More a dus la faptul că lexemul titlului şi-a lărgit sensul iniţial şi a început să desemneze concepte, modele societale, propuneri etc. Din acest motiv fiecare autor care propune o utopie e un critic implicit al lumii în care trăieşte, şi ar vrea ca aceste elemente negative pe care le critică să dispară într-o lume imaginară. De obicei lucrurile dintr-o utopie sunt radicale, revoluţionare, inspiraţionale, sau speculative.

Respectiv, termenul de utopie a devenit un echivalent al idealismului şi fiecare autor care propune o utopie e un critic implicit al lumii în care trăieşte, şi ar vrea ca aceste elemente negative pe care le critică să dispară într-o lume imaginară.

Pe parcursul istoriei utopia ca formă variată a conştiinţei publice a însumat în sine aşa trăsături ca de exemplu: conceptualizarea idealului social, critica socială, îndemnul de a evada de la realitatea sumbră, la fel ca şi încercările de a „pre-fascina" viitorul societăţii.

Literatura utopică se intercalează strîns cu legendele despre „veacul de aur" despre insulele „paşnicilor", cu diferite concepte religioase şi etice şi idealuri.

În epoca Renaşterii utopia a dobîndit în mod prioritar o formă de descriere a guvernărilor perfecte sau a oraşelor ideale, care chipurile ar exista undeva pe Pămînt. Începînd cu secolul al XVII-lea o popularitate aparte o capătă altă formă a utopiei literare – aşa numitul „roman statal" care relatează despre călătoriile în ţările utopice şi care conţine mai întîi de toate descrierea organizării lor statale. În acelaşi timp au devenit răspîndite diverse proiecte şi tratate utopice.

La mijlocul secolului al XIX-lea şi în special în secolul XX utopia s-a transformat tot mai mult într-un gen specific al literaturii polemice.

În general istoria scoate la iveală tipuri variate ale gîndirii utopice care exprimă interesele diferitor clase şi straturi sociale. Astfel s-a conturat anumite tipologii ale genului printre care distingem: *utopii economice, utopii politice* sau *istorice, utopii religioase, utopii tehnologice* sau *ştiinţifice*.

Referitor la utopiile economice menţionăm că la începutul secolului al XIX-lea au apărut multe idei utopice, create de problemele din creşterea naturală a capitalismului. Ele sunt cunoscute sub denumirea de "socialism utopic" şi militau pentru: o distribuire egalitaristă a produselor, abolirea banilor, cetăţenii trebuiau să facă doar o muncă plăcută pentru binele comun, şi care să le lase timp pentru a se cultiva într-un domeniu artistic sau ştiinţific. Exemplul clasic îl constituie cartea lui Edward Bellamy "*Privind înapoi*". Marxismul a atacat în modul cel mai dur cu putinţă asemenea utopii economice. Utopiile pot avea diferite orientări ideologice; de exemplu cartea lui Robert Heinlein "*Luna este o amantă dură"* e o utopie a individualistă şi libertariană. Utopiile capitaliste se bazează pe economii libere.

Ceea ce ţine de utopiile politice sau istorice ne duce la ideea că o utopie a păcii planetare este considerată adesea unul dintre sfârşiturile istoriei. În acest context amintim că Sparta a fost un exemplu de stat militarist utopic fondat de Lycurg , deşi în special atenienii, ar fi putut să-l considere un stat distopic. La rîndul său a dominat spaţiul grecesc până când a fost învinsă de Tebani în bătălia de la Leuctra.

În contextul utopiilor religioase, constatăm că ideile creştine sau islamice ale Grădinii Paradisului şi Raiului au tendinţa să devină utopii în forma lor populară. Într-un sens similar conceptul budist de *nirvana* poate fi considerat o utopie religioasă. Asemenea locuri paradisiace sunt un argument esenţial pe care religiile îl folosesc pentru convertirea de noi adepţi. În SUA au existat societăţi utopice cu profil religios, dintre care se pot aminti Quakerii. Mai există o astfel de biserică întemeiată în 1830 de Joseph Smith, care are în ziua de azi mai mult de 12.000.000 de membri în toată lumea, chiar şi în România. Membrii acestei biserici (*Biserica lui Isus Hristos a Sfinţilor din zilele din urmă*) sunt mai cunoscuţi sub porecla de Mormoni.

Utopiile tehnologice sau ştiinţifice au devenit în ultimii ani din ce în ce mai populare şi larg răspîndite, bucurîndu-se de o înaltă solicitare şi apreciere din partea cititorilor. Acestea au loc de obicei în viitor când se crede că standarde avansate ale ştiinţei şi tehnologiei vor transforma lumea după standarde utopice; vor elimina moartea şi suferinţa; vor schimba natura

umană şi condiţia umană. Un exemplu notabil este romanul"*Minunata lume nouă*" publicat în anul 1932, aparţinînd scriitorului englez Aldous Huxley, autor cu viziuni profetice care pune problema pericolului avansării ştiinţei şi a societăţii supra-tehnologizate şi care de fapt a definit ceea ce numim ***antiutopie*** – o specie nouă a genului utopic.

Astfel, antiutopia ne duce la principala problemă a literaturii utopice din secolul al XX-lea, şi anume: problema de realizare - nerealizare a utopiei, care in general a generat apariţia genului care neagă utopia.

Problema determinării antiutopiei s-a complicat din motive că pînă acum ea încă nu a avut o denumire unică: cercetătorii moderni utilizează termeni diferiţi ca de ex: *cacotopie*, *contra-utopie, distopie*, *utopie negativă*,*anti-utopie*, *quasi-utopie*, ş.a.

Au trecut aproape 500 de ani de la ieşirea de sub tipar a "*Cărţii de aur a lui Thomas Morus, pe cît de utilă pe atît de plăcută, despre cea mai bună întocmire a statului şi despre noua insulă utopia*", graţie căreia autorul Renascentist şi umanistul filosof a devenit fondatorul genului utopic dictînd astfel o nouă concepere, percepere şi gîndire asupra societăţii şi vieţii în general. Lumea în care trăim regăseşte atît tendinţele ideal-utopice dar şi manifestări distructiv-distopice. Ţine de discreţia fiecăruia dintre noi să urmeze şi să implementeze armonia vieţii utopice sau să meargă pe calea degradantă a "extazului progresist".

Cert este faptul că genul utopic va fi unul actual, necesar şi exploatat în literatură încă mulţi ani înainte.

Bibliografie

1. MORE, Thomas(1997) - *Utopia*, Wordsworth classics of World Literature, 135p.
2. SARGENT, Lyman Tower (2014) - *"Themes in Utopian Fiction in English Before Wells*", Science Fiction Studies **3** (3): p.275–82

TEACHING LEGAL ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Butucel Lia, lector, master în filologie, doctorandă
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

In the last two decades, legal English has attracted increasing interest and awareness, especially because English is predominantly the language of international legal practice. Legal English must be seen in the overall context of English for Specific Purposes, as it shares the important elements of need analysis, syllabus design, course design, and materials selection and development which are common to all fields of work in ESP. As with other varieties of ESP, Legal English implies the definition of a specific language corpus, usages of various teaching strategies and emphasis on particular kinds of communication in a specific context.

The article aims to highlight some aspects of teaching legal English by a non-native teacher who is not an expert in law. It particularly focuses attention on the development of basic communication skills and the use of lexical approaches in successful language acquisition in legal English.

Key-words: language acquisition, context, teaching strategies, specific communication

The internationalization of commerce has established English as an international language both at European and global level, determining non-native English speaking legal practitioners and law students to specialize in legal English .So legal English has become an essential element of a legal training programme both at the academic and professional stage. During the past decades, most European universities have introduced courses in English for Special Purposes, such as legal English to cope with the great demand. Both private and state-owned educational systems have applied what it is known as CLIL (Content and Language Integrated Learning) which facilitates easiness in language acquisition, but which has proved to be an unsuccessful method in teaching law, leading to major difficulties during the learning

process in such a specialized field. Learners' level of L2 skills as well as their language abilities should be taken into consideration when teaching legal English. Experience in language teaching, especially in English for law students, has proved that learners should completely be aware and understand the difference between the different legal systems, thus helping them in overcoming linguistic discrepancies and gaps. There are some language skills and cultural particularities that cannot be ignored, especially when we deal with legal English. Since law is considered to be an extremely precise and concise discipline, legal principles must be integrated and interpreted according to a specific legal system. If we overlook this aspect, translation problems may occur without being connected to language.

It goes without saying that the teaching of legal English as a second language raises two language-related challenges. The first refers to the particularities and peculiarities of its vocabulary and sentence structure, whereas the second one focuses on the cultural differences between the national legal system and the English second learners. Such cultural differences may require a different approach in the methodology of teaching legal English to foreign learners. According to the academic curriculum, the purpose of learning legal English is to prepare students to practice law, to familiarize them with the terminology and facilitate them to deal with the requirements of a law degree programme. The article discusses some problems of teaching legal English to non-native students in Moldavian universities.

Legal English, both in its oral and written form, comprises specialized terminology that creates difficulties not only to native speakers, but also to foreign users. According to David [5], legal English lexis includes Latin, French and Anglo-Saxon words and phrases, rare words from Old and Middle English, professional jargon and formal expression, reflected throughout contemporary usage, and which makes it a "hard nut to crake" to modern learners. The aim of teaching students professional legal English is to train them specific skills so that they can use them in a professional manner. This presupposes" providing learners with the specific vocabulary and structures and enhanced linguistic modalities they want and need to succeed." [1].They should also learn and practice drafting and writing legal documents and advocacy, developing specific competencies. Legal courses used in higher education focus on accurate use of the legal vocabulary and style, outlining the correct use of language range and structures. Due to its highly specialized terminology, legal English should be studied and taught in a concrete legal context.

Resources focus on reading and analyzing appellate court decisions, casebooks and law reports helping students to learn the skills necessary in their future practice as legal practitioners. Students' training also includes activities meant to improve their proficiency in English, with special emphasis on language, vocabulary and academic skills, paying also attention to oral presentation, academic listening and writing.

Being a non-native teacher of legal English, I must admit that the most time consuming activity of my preparation is terminology mining. Every time I have to deal with challenging topics, I think of what Gonzales said about English teachers "as English teachers we are expert in language use and we have to emphasize this language in our classes"[4]. This principle does not totally apply to teaching legal English compared to English for Medicine, Science or other areas of ESP. Most of the teaching materials and resources used in the sessions are based on authentic texts belonging to the UK or the US legal systems in which students are unlikely to be expert. So, in these situations translation into mother tongue helps students understand legal concepts and vocabulary.

Legal English courses in Moldavian law schools are mainly designed for native English speakers such as Introduction to Legal English or Professional English in Use designed by Trans legal. Great emphasis is laid on the cultural differences between the culture of foreign students and the corresponding legal culture, so the teacher should be utterly aware of these particularities and try to provide a cultural balance and cross cultural comparisons. In Bhatia's view " specialist learners must be trained to handle both legislative discourse so that they can apply such legal relations to the facts of the world outside and legal cases so that they can perceive legal relations

from the facts of the world" [2]. It is suggested that a good teacher of legal English must display the required qualification and experience in teaching English for special purposes and sufficient knowledge on relevant legal subjects. This approach applies to English speaking educational systems, and not to the Moldavian legislation which has as its source in the Napoleon Code. So, non-native English teachers need to find the most appropriate pedagogical methods to facilitate students' language acquisition and concept understanding. The most important thing for a teacher is to facilitate the improvement of their students own linguistic performance and cultural awareness through a wide range of approaches and techniques. In the context of legal English and of ESP, in general, students need to put into practice the vocabulary and structures of their field or study and, because we, as teachers, are not experts in these areas, it is necessary to encourage students to work independently on issues connected to their topics and subjects. This may include computing and information gathering techniques, simulation exercises designed under the form of written projects which students have to orally present under the guidance of their language teacher and translations. Working on suitable topics, using the four linguistic skills closely monitored by their teacher and taking advantage of classroom interaction, should generate the production of authentic contributions.

The teacher must be utterly aware of the problems that such approach might create. When students are required to discuss in English about their own legal systems, we unavoidably determine them to translate into a foreign language. Although they are fluent and accurate in English and can engage, develop and sustain a conversation on a wide array of topics, it is very difficult for them to think in English about their own legal system. To be able to deal with topics on their own legislation, they must translate the term from their mother tongue into English. For example, I was working with first year law students on Contract Law, precisely on contract formation where we needed to define the term "consideration". It was rather challenging because the term doesn't have a proper translation for it in Romanian, so students had to find the best equivalent for this. This example points out that terminology translation is nevertheless necessary to avoid misunderstandings, confusions and communication failures.

The translation of legal terminology requires a lot of cognitive effort and cannot be reduced to simple equivalents in mother tongue. Cognitive linguists have investigated the particularities of legal terms explaining their complex organization and meanings. Concepts are correlated and embedded in different cultural and cognitive structures which are reflected into national legislation and case law. Legal terms may be seen as points of access to concepts and prompts for conceptual operations that activate relevant background knowledge. [3]. "A legal concept is an abstract general notion or idea which serves as a category of legal thought or classification, the title given to a set of facts and circumstances which satisfies certain legal requirements and has certain legal consequences. [10]. Undoubtedly, the set of facts and the set of consequences are rarely identical in two legal systems. This does not apply to scientific fields where concepts are universal and equivalent in other language. The relationship between legal terms should be seen as an equivalence and not as one of similarity according to Tymockzo, [8]. Equivalence criterion is major when choosing the translation strategies.

Translation strategies fall into two categories as classified by Venuti: foreign sing, source language oriented equivalents which evoques a sense of the foreign, and domesticating-target language oriented equivalents which facilitate comprehension through assimilation to TL culture. However, researchers do not unanimously agree on the best approach. Weston is in favour of TL oriented equivalence, being in his opinion the "ideal method of translation"[11]. To convey the meanings of the Romanian concepts in English is to have access to unfamiliar through familiar and "to use a term designating a concept or an institution of the target legal system having the same function as a particular concept of the source legal system."[6]. In a TL oriented approach we need to take into consideration the target system.

The most important thing for a teacher is to facilitate the improvement of their students own linguistic performance and cultural awareness through a wide range of approaches and techniques. In the context of legal English and of ESP, in general, students need to put into

practice the vocabulary and structures of their field or study and, because we, as teachers, are not experts in these areas, it is necessary to encourage students to work independently on issues connected to their topics and subjects. This may include computing and information gathering techniques, simulation exercises designed under the form of written projects which students have to orally present under the guidance of their language teacher and translations. Working on suitable topics, using the four linguistic skills closely monitored by their teacher and taking advantage of classroom interaction, should generate the production of authentic contributions.

There are some language skills and cultural particularities that cannot be ignored, especially when we deal with legal English. So, as law is considered to be an extremely precise and concise discipline, legal principles must be integrated and interpreted according to a specific legal system. If we overlook this aspect, translation problems may occur without being connected to language.

Based on the assumption that legal principles cannot be taught in English to non-native speakers directly, as a result of the problems aforementioned, we need to rely on alternative methods. Teachers should manage existing knowledge, constructing a solid foundation for ESP and guiding the learners to work autonomously to create a link between the goal of the learning language curriculum and pedagogical methods. Legal English resources are designed to cover the four skills, tailoring the activities to correspond to socio-cultural real life situations. So, the content and methods should be attentively adapted in such a manner that students can apply their skills of legal English in their domain.

Task-oriented activities increase confidence enabling them to express orally and literally in an international environment, such as conferences or international courtrooms. They also should be able to deal with legal texts for example treaties, directives, regulations or any type of legal documents. These activities should be doubled by traditional methods to create the very foundation and vocabulary for further language development. This part, covering legal terminology, is called “English support” which consists of complementary tasks and self-study projects. Students work independently during classes and at home, covering grammar, reading and extra grammar research. Learners tend to gain more confidence in legal English, thus stimulating class participation.

Most of the learners are not familiarized with the legal system of English spoken countries so any course in legal English should start with introductory texts on the history of the English law and the differences between a codified system as it is known in Western Europe and Latin America and Common Law in Anglophone countries. Producing speeches and writing compositions require an extraordinary control of the language which combines written and linguistic skills with the ability to formulate and develop idea using specialized terminology.

The aim of the language learning activities is to enable learners to meet the requirements of professional training and real-life activities. English, as any other language, has a great amount of vocabulary which learners need to acquire, because, otherwise, it is quite difficult for them to use English for reading, writing, listening and speaking. Spiri has pointed out the great importance of vocabulary acquisition for non-native English speakers considering to be ” the most fundamental issue for second language acquisition” [10].

Legal English has undoubtedly its specific features which distinguishes it from GE or other forms of ESP and teaching English for Law is a challenging but feasible task for a competent EFL teacher.

Bibliography:

1. BELCHER, Diane.,(2004) *Trends in teaching English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work*.Vol40, 133-156p.

2. Bhatia, Vijay, (1989). *Legislative Writing: A case of Neglect in EA/OLP Courses. English for Specific Purposes.* Vol 8.223-238p.

3. BIEL, Lucja. (2008) *Legal terminology in translation practice: dictionaries, googling or discussion forums?* In SKASE Journal of Translation and Interpretation [online]. Vol 3, no 1.

4. GONZALEZ Marina, VYUSHKINA Elena. (2009) *International cooperation in designing effective methods to prepare non-native efl teachers for training and assessing legal English skills*. Georgetown Law Global Legal Skills conference IV June 4-6, Washington, DC.
5. MELLINKOFF, David, (1963). *The language of the law. Boston: Little Brown and Company*. 386-406p.
6. ŠARCEVIC, Susan.(1997) *New Approaches to Legal Translation*. The Hague: Kluwer Law International.
7. SPIRI, John (2010) *Developing corpus oriented English material,* Materials design in English Language Teaching, Munchen,140-153p.
8. TYMOCHKZO Maria. (2005) *Trajectories of Research in Translation Studies*. Meta, Vol.4,1082-1097p.
9. VENUTI, Lawrence. (1998*) Strategies of Translation*. London/ New York: Routledge, 240-244p.
10. WALKER, David Maxwell. (2001) *The Scottish Legal System. An introduction to the Study of Scott.* Edinburgh, 109-115p.
11. WESTON, Martin. (1991) *An English Reader's Guide to the French Legal System.* New York/Oxford, 221-227p.

TERMINOLOGIA EDITORIAL-POLIGRAFICĂ. ASPECTE DIACRONICE

Calaraş Svetlana, lector, master în filologie, doctorandă
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

Terminology is the set of terms belonging to the special language of an individual subject field. Any scientific, technical, or social field has its own range of terms. We have to acknowledge the fact that the terminology of a certain area is not just a state, a phenomenon, but a continuously developing process. The majority of the constitutive terms of the editorial-polygraphic terminology represent neologisms borrowed from other languages. Few of them are of Romanian origin, qualified as national ones from the point of view of forming and usage, and appeared as the result of practicing some autochthonous arts and crafts.

The borrowings have been made through various ways and differ from one historical period to another and from one region to another. These are the terms of scientific, international origin, as a rule, appeared as a result of the development of the world civilization. Either way, it has been established that regardless their origin, they have the same evolution as the other words of the language, being subjected to common linguistic and extra-linguistic processes.

Key-words: edit, diachronic, religious, historical, origin, process

„La început a fost cuvîntul..." Această frază reprezentativă ne relevă faptul că cuvîntul reprezintă unitatea fundamentală a comunicării umane. Cuvîntul este o unealtă prin care omenirea îşi promovează experienţa, valorile şi principiile. Cuvîntul stă la baza comunicării interpersonale, iar comunicarea este axată pe diferite metode, mijloace şi tehnici. Unul dintre mijloacele cele mai importante este mass media, care poate fi împărţită în media audio-vizuală şi media scrisă. Din media scrisă fac parte toate tipurile de tipărituri: carţi, reviste, ziare, etc., în prezent acestea fiind produsul final a activităţii editorial-poligrafice.

De-a lungul secolelor, procesul de tiparire a informaţiei a fost canalizat în două direcţii: cea editorială şi cea poligrafică (tipografică). Procesul de obţinere al tipăriturilor poate fi delimitat în Etapa Prepress (activitatea editorială) şi Etapele Press şi PostPress (activitatea poligrafică) [1]. Studiul asupra terminologiei editorial-poligrafice tinde să evidenţieze mobilitatea şi evoluţia limbajului de specialitate din acest domeniu sub aspect diacronic, evaluînd progresul acesteia în tandem cu progresul ştiinţific şi tehnologic.

I. Etapa PrePress. Editarea.

În trecut, editarea unei cărţi era strîns legată de tipărirea acesteia, deoarece însuşi tipograful era în acelaşi timp şi editorul, şi chiar difuzorul tipăriturii. În prezent, activitatea editorială este

delimitată într-un sector aparte, pentru a da o formă desăvîrşită produsului final şi pentru a atinge obiectivele pe care şi le-a propus – să acţioneze asupra auditoriului.

Sistemul editorial contemporan a evoluat odată cu cartea: „Un singur meşter sau chiar cîţive luaţi împreună mai mult erau obsedaţi de „noua metodă" de tipărire, neavînd nici cele mai elementare cunoştinţe în domeniul de afaceri, darămite de a pune pe picior larg imprimarea cărţilor în funcţie de interesele publicului. Astfel, sosise momentul să se nască figura editorului."[2]

Desprinderea editorului de tipograf, process complex şi îndelungat, a avut loc abia în secolul al XIX-lea, atunci cînd a crescut enorm interesul faţă de carte şi activitatea editorială şi-a asumat rolul instrumentului ce desăvîrşeşte atît forma, cît şi conţinutul publicaţiei. În arealul românesc termenii ***editor*** şi ***editură*** se impun în prima jumătate a secolului al XIX-lea la Buzău [3].

Termenul ***editor*** îşi are originea în latina medievală: *ēditor* fiind participiul verbului *ēdo* (a scoate, a distribui, a publica) [4] sau *ēdere* (a scoate, a emite) [5]. Cercetările lexicogafice ne arată că definiţia acestui termen este univocă: „Persoană (fizică sau juridică) având sarcina de a edita o carte, o revistă etc." sau „Persoană care se ocupă cu stabilirea textului, adnotarea şi publicarea operelor unui autor" [6]. Termenul ***editură*** are şa bază aceeaşi rădăcină (*ēdo, ēdere*) şi aparţine aceluiaşi cîmp semantic, fiind definit ca: „ Instituţie cu personalitate juridică, specializată în valorificarea dreptului de autor, care editează cărţi, publicaţii periodice etc." [7]. Manualele de specialitate îl explică în felul următor: „Organizaţie cu responsabilitate juridică, specializată în autentificarea dreptului de autor prin publicarea şi valorificarea operelor de creaţie intelectuală."[8]

Procesul de editare se atestă chiar de la prima tipăritură, atunci cînd după apariţia *Cazaniei* lui Varlaam au fost semnalate şi primele tipărituri de orientare laică: foi volante, manuale (*Bucvare*), romane populare, cărţi de popularizare a ştiinţei, etc. [9].

Clasificarea tipăriturilor moderne poate fi facută după destinaţie: uzuale şi tehnice; după tematică: religioase şi laice, după interesul auditoriului, după modul de executare poligrafică, după numărul de ediţii, după metoda de tirajare.

II. Etapa Press. Poligrafia (Tipografia).

Istoria tiparului în Ţările Româneşti începe cu 1508, cînd din iniţiativa voievodului Radu cel Mare, Domnul Ţării Româneşti, calugărul Macarie, începe activitatea de tiparire a unor carţi bisericeşti in limba slavonă.

În Moldova începutul activităţii tipografice se datorează domnitorului Vasile Lupu, care prin intermediul ei a apărat ortodoxia orientală de Reformă: "Prima tipăritură a atelierului tipografic de la mănăstirea Trei Ierarhi a fost o foaie volantă, *Decretul Patriarhului Partenie* al Constantinopolului, care conţinea rezumatul *Mărturisirii ortodoxe* a mitropolitului Kievului Petru Movilă, opera care a stabilit normele ortodoxe în secolul al XVII-lea." [10] În 1643 Mitropolitul Varlaam tipăreşte la aceiaşi tipografie de la Trei Ierarhi, daruită de Petru Movilă, mai multe carţi bisericeşti în limba slavonă, printre care şi "Cazania".

Cît priveşte însuşi lexemul "tipografie", putem spune că terminul a evoluat în timp, deşi putem găsi şi pînă în ziua de azi una din variante (tipografie) cu sensul exact pe care îl avea sute de ani în urmă. ***Tipografia*** (din greacă *τυπογραφία — tipografía*, cuvânt compus din „τύπος" — *tipos*, lovitură, amprentă, figură, şi „γραφή" — *grafi*, grafie) reprezintă arta şi tehnica tipăritului, a formei şi aranjării literelor pe un document scris [11]. Terminul a avut mai multe variante şi flexiuni: *typografie, tipografii, typariu, tipariu, tiparniţă, casa cu teascurile, drugărie*.

Primul exemplu după cronologie, datînd anul 1678, îl găsim în *Predislovia* primei apariţii a *Cheii Înţelesului* a mitropolitului Varlaam: *"Cu multă usârdie amu nevoit şi dascălii de* ***tipografie*** *am adusu în sfânta [...] Mitropolie a Scaunului Bucureştilor şi i-amu aşezatu de iznoavă* ***typografie****, adecă* ***typariu*** *de tipăritul cărţilor amu ridicatu, cu toate meşteşugurile câte au trebuit [...] s-au început a să tipări cu toată nevoinţa, cu bună socotire"* [12]. Observăm în acelaşi context trei variante ale termenului ***tipografie***: *tipografie, typografie,* şi *typariu,* fapt datorat, probabil, studiilor religioase ale autorului (la baza cărora, pe acele timpuri, stăteau

greaca şi latina), care era o faţă bisericească ilustră. ***Typografia*** - *τυπογραφία* este etimonul grec al termenului românesc ***tipografie. Typariu*** ar fi o "grecizare" al termenului arhaic românesc ***tipariu,*** etimonul grec *typárion* (τυπάριον- întipărire), sau cel de origine veche slavă *tiparŭ* (formă, model) stînd la baza derivatului ***tipariu***, respectiv al celui modern – ***tipar*** [13].

Un alt exemplu ar fi menţionarea termenului într-o scrisoare din 1719 de Mihai Bărbătescu în legătură cu o tranzacţie: *"Mărturisesc întru această scrisoare a mea, vrednică de credinţă, precum să se ştie că cât loc mi-au luat fericitul Constantin Vodă de au lăţit casele tipografiei [...]."* [14], sau în prefaţa *Cazaniilor* lui Ilie Miniat, scoase în *"tipografia cea noao"* în 1742 [15]. În secolul al XIX-lea, tipografia deţinea în universul urban un loc bine definit, chiar important, ceea ce este relevat de *"cârciuma tipografiei"*, menţionată în 1803 ca funcţionînd în preajma Mitropoliei, prin 1812 un oarecare Dimitrie Hagi închiria localul numit *Tipografia Veche*, lîngă Cişmeaua lui Mavrogheni [16]. Peste ani, se consemnează un act în care doamna Elena Ionescu îşi cumpără un teren pe*" uliţa Tipografii"*, aceeaşi structură morfologică fiind prezentă şi într-o jalbă din 1836 a lui Răducanu, tipograf, care consemna că *"de mic copil am fost [...] sub multe posluşanii la sfânta Mitropolie, cum şi [...] sub ascultarea tipografii"* [17]. Observăm flexiunile arhaice ale termenului: *tipografii – tipografiei*.

O altă variantă ar fi termenul ***drugărie*** (încăpere unde se trage la teasc şi se tipăresc foile; imprimerie), de etimologie germană (*drucken* – imprimare) [18]. Etimologia este datorată faptului că atît tehnica tiparului, cît şi uneltele au fost împrumutate din ţările europene, iar cum se ştie, presa de tipar (teascul) a fost inventată de Gutenberg în Germania. Aşadar, acceptarea cea mai uzuală în limba actuală a derivatelor termenului ***tipografie*** este el însuşi.

III. Etapa PostPress.

1. Legătoria. Constituirea macrostructuală a cărţilor este reprezentată de principalele sale elemente: blocul de carte şi coperta. Blocul de carte este format din caiete/fascicule separate fixate între ele [19]. Coperta apare odată cu necesitatea de a proteja textul ediţiei de deteriorare. Astfel, în Evul Mediu coperta era confecţionată din scîndurele de lemn fixate între ele cu piele sau materiale textile. Mai tîrziu apar copertele confecţionate din diverse materiale: carton, pînză, mătase, ornamentate cu pietre scumpe, fildeş, aur şi argint, etc. În prezent la legătorie se folosesc două bucăţi de carton, unite printr-un cotor din pînză, acoperite cu hîrtie, pînză, sau înlocuitor de piele.

Termenul ***copertă*** este de etimologie neogreacă – κουβέρτα (acoperire), iar derivaţii acestuia fiind *covertă, cuvertă, cupertă* [20] şi, eventual, termenul modern *copertă*. O altă etimologie ar fi din latină – *coperire*, sau *cooperio* (acoper complet) [21]. Definiţia lexicografică este: *„Învelişul protector al unei cărţi, al unei publicaţii, al unui caiet etc.; scoarţă, învelitoare."* **Manualele de specialitate definesc legătura în felul următor:** *„Legătura (unirea) cărţii legate se numeşte scoarţă fiind formată din trei piese (două scorţe rigide realizate din mucava, pînză şi hîrtie) şi un cotor, toate caşetate, aplicate la blocul de carte prin intermediul forţajurilor şi a materialului de întărire."* [22]

De aici şi multitudinea de sinonime: *legătură, scoarţă, supracopertă, cutie, învelitoare*, etc. Acesta este un exemplu evident al arbitrarului semnului lingvistic, atunci cînd un segment din realitate este desemnat de mai mulţi termeni, adică un semnificat este desemnat de mai mulţi semnificanţi de etimologie diversă. Etimonul termenului ***legătură***, de exemplu, este ***ligātūra*** **(din latina vulgară – legare, fixare, legătură de carte) [23].**

2. Difuzarea. În trecut, de la atelierul tipografic pînă sub ochii cititorului cartea urma drumuri foarte lungi: „Cei ce se îndeletniceau cu comerţul de carte, precursori ai librarilor moderni, sunt tipografi, dascăli, copişti, legători, monahi şi preoţi. Între ei se detaşează negustori, care, treptat, se specializează în negoţul cu carte"[24]. Numărul micilor negustori ocazionali treptat scade după 1800, iar odată cu trecerea timpului, ei se aşează cu traiul în oraşe sau comune mai mari, unde continuă să vîndă cărţi, constituind prima generaţie a librarilor din Ţările Româneşti. Astfel, renunţînd să mai bată drumurile Banatului, un oarecare Adrim Bălan se stabilise la Timişoara, unde ca onorabil „cetăţean ***legătoriu*** de cărţi şi ***vânzătoriu***", comercializa

în 1833 cărţi tipărite la Buda [25]. Termenul care reprezintă procesul de difuzare este ***colportaj***, iar peroana care se ocupă de difuzare – ***colportor***. Acest termen este de etimologie franceza: *colporteur*, fiind produsul *contaminaţiei,* de la *comporteur* (lat. *comportō – a purta, a duce*) şi *col* („gît"), derivatul fiind *col + porteur* ("porter"), denumind activitatea cu care se ocupau colpororii (negustorii ambulanţi) – purtau cărţile în spinare, sau „în gît"[26]. Analiza lexicografică a termenuluidin perspectivă diacronică ne atestă o evoluţie semantică a acestuia: odată cu dispariţia îndeletnicirii date, sememul a obţinut o altă semnificaţie – cea de „persoană care răspândeşte ştiri, zvonuri etc. (false)" [27].

Astfel, analiza lexico-semantică contrastivă a cîtorva termeni care aparţin cîmpului noţional al terminologiei editorial-poligrafice în limba română ne-a permis sa constatăm că în acest cîmp semantic nu există o diferenţă mare în reconficurarea semică a termenilor care aparţin aceluiaşi ansamblu noţional.

Referinţe bibliografice:

1. SCOBIOALĂ, V., NASTAS, V . (2008) – *Procese Editoriale: Note de curs, Partea I*, Chişinău, UTM, p. 6.
2. LESCU, Mihai. (2005) – *Activitatea editorială. Ciclu de prelegeri*, Chişinău, USM, p. 40.
3. Ibidem, p. 41.
4. https://en.wiktionary.org/wiki/editor [Accesat 15.02.16]
5. http://www.dictionary.com/browse/edit [Accesat 15.02.16]
6. DEX (2009). Disponibil: https://dexonline.ro/definitie/editor [Accesat 20.03.16]
7. Ibidem. Disponibil: https://dexonline.ro/definitie/editură [Accesat 20.03.16]
8. SCOBIOALĂ, V., NASTAS, V. (2008) – *Procese Editoriale: Note de curs, Partea I*, Chişinău, UTM, p. 15.
9. LESCU, Mihai. (2005) – *Activitatea editorială. Ciclu de prelegeri*, Chişinău, USM, p. 42.
10. CHIABURU, Elena. (2010) – *Carte şi tipar în Ţara Moldovei*, Iaşi, Ed. univ. "Alex. Ioan Cuza", p. 18.
11. DEX (2009). Disponibil: https://dexonline.ro/definitie/tipografia.[Accesat 03.04.16]
12. OPREA, Marius. (1996) – *Plimbare pe Uliţa Tipografiei*, Bucureşti, Editura fundaţiei culturale române, p. 88.
13. DEX (2009). Disponibil: https://dexonline.ro/definitie/tipar.[Accesat 19.03.16]
14. OPREA, Marius. (1996) – *Plimbare pe Uliţa Tipografiei*, Bucureşti, Editura fundaţiei culturale române, p. 92.
15. Ibidem p.93.
16. Ibidem p.95.
17. Ibidem p.134.
18. CHIABURU, Elena. (2010) – *Carte şi tipar în Ţara Moldovei*, Iaşi, Ed. univ. "Alex. Ioan Cuza", p. 18.
19. SCOBIOALĂ, V., NASTAS, V. (2008) – *Procese Editoriale: Note de curs, Partea I*, Chişinău, UTM, p. 40.
20. https://dexonline.ro/definitie/copertă [Accesat 15.03.16]
21. https://en.wiktionary.org/wiki/cover [Accesat 15.03.16]
22. SCOBIOALĂ, V., NASTAS, V. (2008) – *Procese Editoriale: Note de curs, Partea I*, Chişinău, UTM, p. 40.
23. https://en.wiktionary.org/wiki/ligatura#Etymology [Accesat 24.03.16]
24. OPREA, Marius. (1996) – *Plimbare pe Uliţa Tipografiei*, Bucureşti, Editura fundaţiei culturale române, p. 163.
25. Ibidem, p.165, op. cit. Fl. Dudaş "Vechi cărţi româneşti călătoare", p. 27.
26. DEX (2009). Disponibil: https://dexonline.ro/definitie/colportor [Accesat 03.04.16]
27. https://en.wiktionary.org/wiki/colporteur [Accesat 03.04.16]

USAGE OF PHRASEOLOGICAL UNITS AND THEIR NTERPRETATION

Camenev Zinaida, PhD Associate Professor, FIUM
Eşanu Nadejda, University Lecturer, SUM
Istratii Teodora, Librarian, FIUM

Articolul în cauză este destinat folosirii unităţilor frazeologice şi interpretării lor. Se ştie că interpretarea (adică traducerea) frazeologiei prezintă mari greutăţi, deoarece unităţile frazeologice nu pot fi traduse cuvânt cu cuvânt în limba ţintă. Ele trebuiesc studiate aparte. Aceste unităţi sunt foarte frecvent întrebuinţate în diferite domenii lingvistice şi nu numai. Unii savanţi din domeniul lingvisticii au determinat un şir de opoziţii în care sunt întrebuinţate unităţile frazeologice, aşa ca: sincronie şi diacronie, teorie şi practică, în literatură şi vorbirea de toate zilele, în limba engleză şi alte limbi de pe glob, în texte literare şi de business (sau tehnice de specialitate).

În concluzie putem spune că unităţile frazeologice sunt întrebuinţate în toate domeniile vieţii, începînd cu ceclama şi terminând cu viaţa cotidiană.

Cuvinte-cheie: unităţi frazeologice, traducere, reclamă, economie, finanţe, comerţ

It is now commonly accepted that phraseology represents "one of the major difficulties of translation, hindering both comprehension and translation of texts due to the complexity and rich cultural diversity of phraseological units [Colson 2008, p.200]. The major pitfalls spring from the internal complexity that they display.

Phraseological units have a figurative meaning, which differs from the literal meaning that words usually have. For that reason the study, knowledge, and command of the actual use of phraseological units is an existing field of study for linguistics and linguists. Linguists deal with some practical problems concerning phraseological units such as teaching and learning, translation, lexicography, sociocultural aspects of phraseology, and its use in advertising and marketing.

There are several dichotomies, according to Anita Naciscione, which are sometimes opposed, sometimes complementary, and which are also sometimes intermingled because of the nature of the topic (Koonin):

1. *Core* use vs. *instantial* (stylistic) use. Core use is the most common form and meaning of a given phraseological unit according to its base form, which is (relatively) stable in a given natural language. By contrast, instantial stylistic use is a particular instance of a unique stylistic application characterized by a significant change in its form and meaning.
2. *Synchrony* vs. *diachrony*. Phraseological units usually have a synchronic meaning, but they can also be studied diachronically, tracing the different meanings of these units in the past. To know about these different meanings and the process of change that has brought about the present meaning of the phraseological unit is crucial when we want to understand older texts, particularly when phraseological units are only alluded to or only partially quoted.
3. *Theory* vs. *practice*. Since phraseological units are usually alluded to or used according to their instantial use and not according to their core form, theoretical studies can fail if they are not built on case studies of actual and practical uses, mainly in literary texts.
4. *Literary use* vs *common use*. As has already been pointed out, research into the uses of phraseological units in literary texts is essential. Only then can they be contrasted with their utilization in common language.
5. *English* vs *other languages*. Phraseological units change diachronically and instantaneously within a single language, but they also change when they are transferred between languages. Knowing about these changes and about the different forms that phraseological units can take it is especially important when trying to translate them into other languages.
6. *Literal meaning(s)* vs. *figurative meaning(s).* Phraseological units are typical cases of sentences having a literal and a figurative meaning, where the figurative meaning is its salient and first order meaning. Nevertheless, since the original literal meaning motivates the common figurative meaning(s) and speakers might be aware of this original literal meaning, instantial

uses and changes can achieve certain cognitive effects, word plays and allusions. This phenomenon is commonly exploited in advertising, marketing and jokes.

Phraseology has attracted rapidly increasing interest from a wide range of language related disciplines (Cowie), which has yet to coalesce into an agreed set of terms and frameworks. Phraseological units are identified by means of their internal form and external function rather than being observed to emerge from texts via automated analysis of their frequency of occurrence (*The Guardian, 16.01.1990*). This approach is regarded as necessary in studies focusing on stylistic features of phraseology, which inevitably require close analysis of the production of individual speakers and writers rather than the processing of large corpora *en masse.*

Phraseologists no longer have to defend themselves from accusations that they are wasting their time on trivial phenomena: phraseological units of all kinds permeate everyday language use throughout all linguistic registers: in everyday speech, journalism, academic prose, literature, political or diplomatic speech and writing etc. phraseology plays important psychological and cultural roles in language processing and social cohesiveness. The use of phraseological can be seen to contribute to clarity of expression and ease of comprehension in formal registers and ease of linguistic composition in spontaneous speech. The use of phraseology contributes to a socially convergent style of speech or writing. Pawley points out that "probably the large majority of customary institutions are denoted by phraseological expressions" e.g. *front door/back door, go to church, leave school,* etc.

Furthermore, considered reading reveals that native language users have a high degree of awareness of the stylistic potential of phraseology and sometimes of the problems it poses, even though of course they cannot generally explain what makes it salient or problematic, for example:

"Do not for one moment, think that I have been overlooking this new Intoxicating Liquor Bill. I am arranging to have an amendment tabled because it appears, that there is absolutely nothing else you can do with an amendment (O'Brien).

Journalism:

"I found myself chatting in the train the other day to a distinguished-looking if somewhat pompous and long-winded man; at one point he was adumbrating a theory about the future of Europe".

'I find it hard to lend credence to that,' I said.

'You will find it impossible in a year or two,' he murmured. 'The expression will be illegal.' He took it in himself to explain that the government department in which he works is planning to phase out all non-profit-making and unproductive phrases between now and 1992, and to make the English language streamlined and efficient.

'So what is inefficient about *lending credence*?' I asked.

'It is an inefficient way of saying *believe.* Worse than that, we never use the word *credence* without using the word *lend* as well. People never borrow credence, or donate it, or set credence up in trust for their children. They just lend it. We are determined to stamp out all one-use words (Kington).

Letters to the press:

"It is surprising that Hugo Young, the best commentator in Britain today should use the misleading and hackneyed phrase 'a dialogue of the deaf' (*The Guardian, 16.01.1990*). The assumption that deaf people cannot communicate is ill-founded. They can and do. With the help of hearing aids, lip reading or sign language they participate in life and communicate with others. It is time to end the unthinking belief that deafness, means incomprehension (Ashley Jack, MP, House of Commons, London SW1 – letter to *The Guardian, 16.01.1990*).

"Spend undisturbed night-in fireplace?" = *sleep like a log* (*The Guardian, Quick Crossword. 06.03.1989*).

"Don't you have to pin your…nail your colours…whatever you do with colours to the mast?" (BBC Radio 4, 19.11.1990)

The conclusion from such reading is that normal use of phraseological expressions is sometimes self-conscious and creative, at other times-uncertain and can also be contentious.

Phraseological units are frequent not only in colloquial style but in the sphere of business and some adjoining fields as well. With the view of singling out and defining the spheres we undertook a semantic analysis of the most recent dictionaries on business and finance. In the process of their study the phraseological theory suggested by A.V. Koonin was referred to. It has been observed, as a result, that a number of English phraseological units serve as specialized terms in the following specific domains (Koonin).

- **advertising:** *prime time* – ‘ the time of day when the greatest number of people listen to the radio or watch television and when advertising rates are highest (*Oxford Dictionary of Business English*) – вечернее время, когда максимальное количество телезрителей смотрит передачи (Мюллер 612);

reply coupon – ‘a printed form that can be detached from a magazine page, a leaflet, etc., and used to ask for advertised goods’ – купон для заказа товара;

- **accounting:** *sales ledger* – ‘a book or a computer file in which the money owed or paid to a company for the goods it sells is recorded’ (Gillet) – главная книга – grossbuch; *prudence concept* – an accounting principle in which expected losses are recorded at the highest possible rather than the lowest possible amount – благоразумная концепция;
- **banking:** *the rate of interest* – ‘the amount of money charged by the bank, or paid by the bank for the loan or use of money’ – норма дохода; *refer to drawer* – words written on a check that the bank will not pay, usually because there is not enough money in the account (*Oxford Dictionary of Business English*) – обратиться к чекодателю;
- **business:** *a sleeping partner* – ‘a person who provides a percentage of the capital of a business but who does not have a part in the management of a business’; – компаньон, не участвующий активно в деле и неизвестний клиентуре; *to shake hands on a bargain / deal* (Gillet) – ‘to express agreement that it is binding’; – выразить согласие по делу;
- **buying and selling:** *to run up an account (with a shop)* – ‘to buy a number of things on credit’-a cumpăra lucruri în credit, усиленное рекламирование товаров; система навязывания товаров покупателю; *hard sell* – ‘a forceful way of getting people to buy things;
- **commerce:** *price ring* – ‘a group of sellers in the same industry who have agreed to fix a minimum price for a product’- монополистическое обьединение промышленников с целью повышения цен; *market forces – things which affect the sale of a product, price competition, state of the economy - вещи, которые влияют на продажу товаров;соревнования цен; состаяние экономий.*
- **economics:** *free market* – a market where prices are allowed to rise and fall according to supply and demand, without prices being fixed by governments’ – свободный рынок; *bilateral monopoly* – ‘a situation where there is only one buyer and one seller in a market’ – двусторонняя монополия;
- **finance:** *revolving fund* – ‘a source of money from which loans are made and repaid with interest so the fund is maintained and the money can continue to be lent’ – вращающийся капитал; *easy money* – ‘money that is earned without difficulties – шальные деньги;
- **stock exchange:** *government bonds* – ‘securities issued by a government in the form of debenture stocks with a fixed interest that is paid at regular intervals’- правительственные облигации; *hot money* – ‘money that is passed quickly from country to country to take advantage of differences in interest rates and exchange rates’- “горячие денги”; спекулятивный иностранный капитал. etc.

All the phraseological units under study are widely used in business, economics and management. Their phraseological character is proved by the semantic coherence of their components.

So we can make the conclusion that: 1) phraseological units dominate practically in all spheres of human life: advertising, marketing, jokes, business, banking, commerce, literature, journalism; people use phraseological units for different reasons: in sheer high spirits, as an

exercise either in wit and ingenuity or in humour, to be 'different', to be 'novel', to be 'picturesque', to give additional point to a refusal and a rejection.

References:

1. BBC Radio 4, 19.11.1990.
2. COLSON, J.P. "Cross Linguistic Phraseological Studies. An Overview", in: S. Granger and F. Meunier (eds). Phraseology. An Interdisciplinary Perspective. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2008.
3. COWIE, A. P. *Theory, Analysis and Applications.* Oxford: Oxford University Press, 1998, 258 p.
4. GILLET, Amy. *Speak Business Like an American.* Publishing House, 2005, 568 p.
5. HOWARTH, P. "Phraseology and Second Language Proficiency." *Applied linguistics,* 1988, 150 p.
6. KINGTON, M. *Welcome to Kington*. London: Robson Books, 1989, 123 p.
7. KOONIN, A. V. *English-Russian Phraseological Dictionary.* Moscow, 1984, 943 p.
8. NACISCIONE, A. "Phraseological Units in Discourse." *Towards Applied Linguistics.* Riga, 2001, 233 p.
9. O'BRIEN, F. *The Best of Mythes.* London: Paladin, 1990, 206 p.
10. *Oxford Dictionary of Business English.* Oxford: Oxford University Press, 2000, 952 p.
11. PAWLEY, A. *Lexicalization Language and Linguistics: The Interdependence of Theory, Data and Application.* Washington DC: University of Georgetown, 1985, 120 p.
12. *The Guardian*. 16.01.1990
13. *The Guardian. Quick Crossword,* 06.03.1989.
14. МЮЛЛІЕР, В. К. *Новый англо-русский словарь.* Москва: Русский язык Медия, 2007, 945 стр.

COHERENCE IN LITERARY NARRATIVES

Creanga Oxana, lector, doctor în filologie, USM

Coherence, as a basic standard of textuality, is achieved by text linguistic factors and compositional patterns. Drawing on an interdisciplinary approach that combines text linguistics, cognitive and narrative concerns, the article reviews the principles of text coherence, i.e. the standards of time, causality, thematic unity and continuity, and focuses on literary narratives characterized by various degrees of coherence. It explores the impact of narrative aspects and categories, such as temporal organization, frequency and plot completeness on the reader's mental contribution in perceiving local and global coherence in the course of interpreting texts. Further exploiting the challenges to text coherence, it argues that establishing unity in literary texts relies on the receiver's background knowledge, his or her ability to draw inferences, fill in ellipsis and retrieve contextually relevant information.

Key-words: coherence relations, cohesion, thematic unity, plot completeness, inference

As a text linguistic notion, coherence denotes the properties in the structure and architectonics of a text that motivate readers to deem the identified textual parts as all contributing to a whole and making sense, not just being an arbitrary set of sentences [8]. According to Robert de Beaugrande and Wolfgang U. Dressler, coherence concerns the ways in which the components of the textual world (concepts, relations among them and their relations to the external world) are established and developed [1]. The world of the literary work may or may not agree with the established version of the "real world", termed also as the actual world. Interpreting textual worlds requires the meaning of expressions in the surface text and common sense knowledge based on the readers' expectations and experience regarding the organization of events and situations [1].

Linguistically, coherence is ensured by lexical and grammatical structures, i.e. *cohesion* (anaphoric relations, recurrence, partial recurrence, etc.), norms of paragraphing and paragraph structure. Coherence is the general aboutness, it is the development which provides a text with the necessary unity. Cohesive links explain how the sentences of a text hang together, but

cohesion itself is not enough to deem the text a meaningful unit. It is possible to invent a sentence sequence that is highly cohesive but nonetheless incoherent:

A week has seven days. Every day I feed my cat. Cats have four legs. The cat is on the mat. Mat has three letters.

Although the sequence of sentences is characterized by lexical cohesion, as the last word of every sentence is reiterated in the subsequent one, the given example does not represent a logical concatenated text. The repeated words denote different entities. The occurrence is devoid of any unifying idea, and therefore is incoherent.

Coherence is also encoded by coherence relations including cause-consequence, contrast, evidence, concession, result, etc. between the sentences or clauses of the text. Below follow some examples of such coherence relations. The relations are explicitly signaled by means of words like *although, and, but, at last.*

He had been completely idle at Oxford; although his father had given him a very large allowance, he had got monstrously into debt; and now he had been sent down [5, p. 325].

"I rather wanted to be a painter when I was a boy, but my father made me go into business because he said there was no money in art…" [6]

It was not till he was twenty years old that the family could ever afford to go away for a holiday. Mrs. Morel had never been away for a holiday, except to see her sister, since she had been married. Now at last Paul had saved enough money, and they were all going. [4, p. 174]

The first quoted excerpt presents two coherence relations: the first clause offers the *cause* for the character's dismissal from the university announced in the last clause of the sentence (*and now he had been sent down*); then follows a relation of *concession*, i.e. the third clause (*he had got monstrously into debt*) denies the expectation raised by the second clause (*his father had given him a very large allowance*). In the second sample a negative relation is signaled by the contrastive connective *but.* The second clause (*but my father made me go into business)* is the *consequence* of the last part of the sentence (*because he said there was no money in art*). The last extract displays the relation of *enablement:* Paul's action of saving enough money made it possible for his family to go away for a holiday.

Coherence relations may be left implicit, or they may be marked explicitly through the use of connectives which consists of subordinating conjunctions (because, if, although), coordinating conjunctions (and, but), conjunctive adverbs (so, therefore, yet) and conjunctive adverbial phrases (as a consequence, in contrast with this). Current theories of text linguistics claim that the same coherence relations that can occur between clauses can also occur between larger text segments, such as paragraphs and even complete sections [3, p. 190]. The specification of coherence relations depends on genre or text type. In literary narratives the addressee expects events to be causally related and, consequently, it is fairly common to leave causal relations underspecified in these types of texts.

The basis of coherence of literary works was introduced in Aristotle's *Poetics*, emphasis being laid on unity of plot with a beginning, middle, and an end, unity of incident, the developing structure by means of complications followed by a denouement. The criterion of *common sense knowledge* advanced by Robert de Beaugrande is insufficient for judging texts as coherent or incoherent. According to Toolan, stories that do not come up to readers' expectations about time, goal, causality, ending may fail to arouse their interest and be deemed as incomplete or incoherent. But difficulties in text understanding generated by achrony, or unwarranted shifts in setting or character, scarce denomination systems do not amount to incoherence, as norms concerning narrative coherence are dependent on the society, culture, as well as period and genre [8]. The readers' competences and their cultural background are essential in tracking narrative coherence. Readers who are knowledgeable about the ensemble of narrative techniques used in the text by the author are able to complete the blanks or solve the indeterminacies, thus restoring the unity of the text. Besides, in literary works, cohesion may be deliberately precluded in order to enhance readers´ involvement in discovering the missing links for themselves. Building coherence of a text is a cognitive process which implies the interaction of text- presented

knowledge with people's stored knowledge of the world. Narratologists acknowledge the status of coherence as both a textual property and an activity on the part of the reader. Therefore coherence is a pragmatically-determined quality, requiring close attention to the specific sense made of the text in the cultural context.

There are degrees of coherence, varying from the minimal to the maximal [8]. In the case of narratives, there are generic norms that guide coherence, such as the presence of story or plot, the development of an inter-related sequence of fictional events, the focus on one or a few characters undergoing change, and the presence of a situation of stability developing disequilibrium, following which a renewed but altered equilibrium emerges (closure). Coherent texts are based on values which a classical reader expects in a text, i.e. linearity of the narrative, transparency of meaning, and continuity of plot. Such texts do not contain irrelevant details or complex symbols, their endings completely comply with the readers' expectations. The elliptical, the implied, the unsaid but inferable, on the one hand, and overabundant texts characterized by a surplus of information that has to be managed through showing its relevance to general patterns, on the other hand, represent complications that defy coherence in narratives [7, p. 148-152].

Among other challenges to coherence, Michael Toolan includes free indirect discourse, which comprises two deictic centers ascribed to two different narrative entities – character and narrator, bearers of distinct points of view, metaphor where readers fail to detect it, thus precluding the perception of coherence, hyperbole, litotes, irony, sarcasm, metalepsis, unreliability, which leads to ambiguity [8]. At the opposite pole of coherence continuum lie "texts" comprising randomly connected sentences, with equally random sequencing of unrelated words within those sentences which defy any ability of the reader to construct the meaning behind the text. Plot twists which involve discontinuity of character, time, place, and event-sequencing caused by a sudden tragedy or comedy represent another kind of coherence-challenge to narratives. Time analysis categories, such as frequency and order, can also amount to text inconsistencies. Repetitive telling, i.e. recounting several times what happened once, and anachrony, i.e. a deviation from strict chronology in a story through flashbacks or flashforwards, disturb the linearity of the text. Consider the following examples:

An outburst of anger near the road, a refusal to speak on the path, a silence in the pine woods, a silence across the old railroad bridge, an attempt to be friendly in the water, a refusal to end the argument on the flat stones, a cry of anger on the steep bank of dirt, a weeping among the bushes [2].

Nearly every morning, a certain woman in our community comes running out of her house with her face white and her overcoat flapping wildly. She cries out, "Emergency, emergency," and one of us runs to her and holds her until her fears are calmed. We know she is making it up; nothing has really happened to her. But we understand, because there is hardly one of us who has not been moved at some time to do just what she has done, and every time, it has taken all our strength, and even the strength of our friends and families too, to quiet us [2].

The presented texts display different degrees of coherence. The second example is highly cohesive as it presents a plot unfolding around a central character that experiences a conflict. Except structural elements, the unity of the story is ensured by cohesive means, such as anaphoric reference, repetition, and junction.

The first text, on the contrary, is characterized by a low degree of explicit coherence. The unusual plot design and deviation from the norms of textual composition challenge the canons of text coherence and, therefore, require of readers great sense-making skills in order to comprehend the text. The first difficulty the reader faces is the general uncertainty as to what happens in the story. What is the text about? It contains an enumeration of barely related actions rendered linguistically through noun phrases. There is no exposition or any character introduced. The only given element of the story is the setting. The reader, activating his knowledge, deduces through inference that that implied actions take place somewhere in nature *near the road, on the path, in the pine woods, across the old railroad bridge, in the water*, etc. as the title of the story "*An Outing"* also suggests it. Based on the norms of cohesion and common knowledge about the

norms/patterns of behaviour that the readers possess and apply for understanding the textual world, they can infer the unifying idea for the whole text: an argument that had happened between the alleged characters and their attempts end it. The cohesive links that help them draw these inferences are supplied by the thematic chain of argument that includes paraphrase (*refusal to speak/silence*), repetition (*refusal to speak, refusal to end)* and near synonymy *(outburst of anger, cry of anger a weeping).*

Having considered the standard of coherence in literary narratives from the standpoint of text linguistics, cognitive and narrative approaches, it can be claimed that its realization in literary narratives is based on various logico-semantic relations at the micro level of the text as well as on compositional patternings ascribed to the macro level of the narrative, i.e. unity of plot elements, linearity of action sequencing and overall narrative perspective. The readers' knowledge of the world, their skills to draw inferences, fill in the ellipsis and focus on contextually pertinent information are essential in deifying the challenges to coherence that characterize literary narratives and, consequently, perceive the overarching meaning of the text.

References:

1. BEAUGRANDE, Robert-Alain De, DRESSLER, Wolfgang U. (2002) – *Introduction to Text Linguistics.* [Accessed: 5.01.2015] Available: http://www.beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm.
2. DAVIS, Lydia (2010) – *The Collected Stories of Lydia Davis*, London, Penguin Books Ltd, 752 p.
3. DIRVEN, Rene, VERSPOOR, Marjolijn H. (2004) – *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 277 p.
4. LAWRENCE, David Herbert (1995) – *Sons and Lovers*, London, Penguin, 420 p.
5. MAUGHAM, W. Somerset (1976) – *Sixty-Five Short Stories*, London, William Heinemann Ltd., 937 p.
6. MAUGHAM, W. Somerset (2007) – *The Moon and Sixpence*. [Accessed: 18.01.2016] Available: http://www.gutenberg.org/files/222/222-h/222-h.htm
7. RABINOWITZ, Peter J. (1987) – *Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*, Columbus, Ohio State University Press, 249 p.
8. TOOLAN, Michael (2013) – *Coherence*. In: Hühn, Peter et al. (eds.): *The Living Handbook of Narratology*, Hamburg, Hamburg University Press. [Accessed: 17.03.2016] Available: *http://wikis.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php/Coherence*.

EXTENSIVE READING THROUGH GRADED READERS - A PRACTICAL PERSPECTIVE

Duhlicher Olga, Associate professor, PhD
Blajin Cristina, University lecturer, M.Ed
The Department of English and French for Specific Purposes, Moldova State University

Effective reading is essential for success in foreign language acquisition. After all, reading is the basis of instruction in all aspects of language learning: using textbooks for language courses, writing, revising, developing vocabulary, acquiring grammar, editing, and using computer-assisted language learning programs. Reading instruction, therefore, is an essential component of every foreign language curriculum.

Extensive reading involves students reading long texts or large quantities for general understanding, with the intention of enjoying the texts. It is usually done with graded readers. Graded Readers are books (both fiction and non-fiction) written especially for language learners to build their reading speed and fluency and to give them chances to practice 'real' reading for pleasure.

A plethora of activities can be designed based on these graded readers starting with basic vocabulary exercises and finishing with projects or longer pieces of work carried out in connection with the book which can obviously increase enjoyment and thus, motivation.

Key-words: reading instruction, extensive reading, graded readers, activities, language learners

"The best way to improve your knowledge of aforeign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it"
(Nuttall, 168) [8]

Reading is one of the important skills for learners to expand their knowledge of the language, cultures and the world. Learners can get more information that they need through reading different materials, such as magazines, newspapers, novels, books, journals and so on. With strengthened reading skills, EFL readers will make great progress and attain greater development in all academic areas [1].

Effective reading skills are especially vital in the EFL context because exposure to spoken English is scanty, and reading is very often the only source of comprehensible and meaningful linguistic input that helps unconscious acquisition of the language (Krashen 1981). In addition to gains in a range of language skills, students experience delight in language learning and positive feelings as reading motivates them for further study and reading. R. W. Gee (1999) argues that the more we read, the more competent language learners we become, and the more we enjoy reading; the more we enjoy it, the more we read, and the more competent language learners we become [7].

Extensive reading (ER) has been defined in various ways by educators, researchers, and reading specialists. The first person to apply the term 'extensive reading' in foreign language (FL) or second language (L2) pedagogy was Harold Palmer (1936), one of the most prominent applied linguists in British twentieth-century language teaching, who defines the extensive reading as rapidly reading book after book where the reader's attention should be on the meaning, not the language of the text. He chose the term 'extensive reading' to distinguish it from intensive reading. Michael West, who designed the methodology of extensive reading, calls it 'supplementary reading' (1926). W. B. Elley (1981) calls it 'book flood' while B. S. Mikulecky (1990) calls it 'pleasure reading' and S. D. Krashen (1993) terms it 'free voluntary reading'. Although different terms are made, they have the same basis in theory as the first term used.

Another definition of extensive reading is that it is a 'style' or 'way' of reading in language-teaching terms. The four suggested styles are skimming, scanning, intensive, and extensive reading (E. William and C. Moran) [10].

Sometimes called by alternative terms such as pleasure reading, sustained silent reading, free voluntary reading or book flood, ER "means reading in quantity and in order to gain a general understanding of what is read. It is intended to develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary and structure, and to encourage a liking for reading" [14].

J. Bamford and R. R. Day (2005) also assert that extensive reading is reading large amounts of material to get an overall understanding while focusing on the meaning of the text than the meaning of individual words or sentences. In other words, the immediate focus is on the content being read, rather than on language skills.

Extensive reading may be done in and out of the classroom. Outside the classroom, extensive reading is encouraged by allowing students to borrow books to take home and read. In the classroom, it requires a period of time, at least 15 minutes or so to be set aside for sustained silent reading, that is for students – and perhaps the teacher as well – to read individually anything they wish to [10].

There are many reasons why extensive reading is good for language development. Extensive Readingallows students to meet the language in its natural context and see how it works in extended discourse beyond the language met in textbooks. Extensive Reading builds vocabulary. When students read a lot, they meet thousands of words and lexical (word) patterns time and time again which help them master them and predict what vocabulary and grammar may come next. Extensive Reading helps students to build reading speed and reading fluency which allows them to process the language more automatically leaving space in memory for other things. Extensive Reading builds confidence, motivation, enjoyment and a love of reading

which makes students more effective language users. It also helps lower any anxieties about language learning the students may have. Extensive Reading allows students to read or listen to a lot of English at or about their own ability level so they can develop good reading and listening habits.Extensive Reading helps students get a sense of how grammatical patterns work in context. Textbooks and other study materials introduce language patterns but typically they don't appear often enough in a variety of contexts to facilitate a deep understanding of how the patterns work.

When students read extensively, they read very easy, enjoyable books to build their reading speed and reading fluency. Extensive Reading is usually done with graded readers [6].

Graded Readers are books of various genres that are specially created for learners of foreign languages. They may be simplified versions of existing works, original stories or books that are factual in nature [5]. They are short books and audio books, encompassing both fiction and non-fiction genres, which have been specially written or adapted with the language learner in mind, so they will find them quick and easy to read [13]. They are 'graded' in the sense that they are written in simple language which has been controlled to fit precise linguistic criteria [3]. The language is graded for vocabulary, complexity of grammar structures and also by the number of words. They are made to cater for all levels from beginners through to advanced [12].

In these ways, learners have an experience of reading which is close to their experience of extensive reading in their mother tongue - without constant reference to a dictionary or the frequent need to re-read certain passages in order to understand them [3]. Finishing a novel in another language will give your students a real sense of achievement, and will motivate them to go on reading more and more. Then, of course, the more they read, the more their language proficiency increases, the more confident they feel and the more motivated they are [13].

But what is the ultimate reason behind writing special novels for language learners? When reading a text in another language, we know that learners can face certain difficulties. According to Scott Thornbury these include:

- ✓ complex or unfamiliar vocabulary or grammar, or a lack of context for unfamiliar items
- ✓ unfamiliar content
- ✓ complex text organisation
- ✓ unfamiliar text type [11].

Graded Readers can overcome these problems by controlling language and content and, as their name suggests, by being graded into levels of difficulty.

Graded Readers are based around a general core vocabulary that learners at each level should have met in their regular coursework. The amount of new and unfamiliar vocabulary is controlled, and new items are repeated and recycled so that they become familiar to the learner. The illustrations (such as photos, drawings, maps, family trees and diagrams) can give the student extra help in understanding difficult words and events in the story.

Much of the reading our learners do in the EFL or ESOL classroom is based on individual sentences, paragraphs and short reading passages from coursebooks or exam practice papers. These are generally used as a focus for language: students are asked to concentrate on vocabulary – whether individual items or collocations – or structure, and possibly to practise or develop specific reading skills and sub-skills such as scanning, skimming or guessing the meaning of words from context.

This kind of reading is known as intensive reading, and is important in preparing students for the extensive reading they can do outside the classroom, as well as for many of the internationally recognised qualifications in English, such as Cambridge English: First or TOEFL.Extensive reading, on the other hand, is about content and meaning, and refers to the kind of reading learners may already do in their own language, e.g. reading a great variety of longer texts such as novels, non-fiction or reference books, and internet articles for pleasure, to increase their general knowledge or to think about issues raised [13].

According to Lindsay Clandfield and Jo Budden there are four basic answers to the question *Why use graded readers*:

1. There is a lot of research that shows that extensive reading improves all aspects of language learning (Krashen, 1993). This includes vocabulary, speaking skills, fluency and writing skills. It also includes reading comprehension of course. In sum, people who read in English learn more English quicker than people who don't read.
2. Reading is a way of learning English without classes, without studying and without a teacher. It is perfect for learner independence.
3. Successful reading leads to more reading. This is what Ch. Nuttal (1996) calls the 'virtuous circle of reading'. The more you read, the better you become at reading. The better you become at reading, the more you want to read. The more you want to read, the more you read. And so on.
4. Reading can be a negative experience if you don't understand the majority of what is written. If you are reading extensively, you should not do this with a dictionary. Readers grade the language for the level, so that learners don't have to run to a dictionary every sentence [2].

Graded readers help learners in three ways - firstly by providing *language practice*, secondly by giving *language extension* and thirdly (and perhaps most importantly) by giving learners *psychological encouragement*. *Language practice* takes the form of reading and understanding the meaning of known or partially-known language. Each time the learner reads and understands a word, the learner's knowledge and understanding of that word is reinforced and extended. Each time the learner reads and understands a structure, the learner's knowledge and understanding of that structure is reinforced and extended. A learner who is reading a graded reader is not just enjoying a story but also practising both vocabulary and structure. Graded readers also provide a limited amount of *language extension*. Because of the grading process, learners should not encounter too many new words ornew structures when reading. However, in every graded reader, the learner is likely to meet some unknown words. The meaning of these words is normally made clear through the use of illustrations or language within the text. Learners reading graded readers may also be introduced to structures which they are not yet able to use, yet can understand in their written form. Many Readers are also available on audiocassette or CD. This means they can be used for extensive listening comprehension while relaxing or travelling. If learners listen to the recording while reading the text, they can greatly increase their eye-reading speed without sacrificing comprehension.

Many experts believe that regular reading of graded texts in a foreign language also benefits the learner'swriting. Regular reading adds to the 'bank of language'stored in the learner's memory, giving the learner access to words and phrases which may not have been studied in standard lessons. Whilst reading, the learner is also sub-consciously aware of the rhythms and patterns of the language which can also be transferred in written work.

Many foreign language learners lack confidence. They have a very negative image of themselves as successful foreign language learners. They fail to learn because they do not believe that they are capable of learning. Successful understanding of graded readers at a suitable level can give these learners enormous *psychological encouragement* - a sense of achievement which is more value than all the new words or structures which they may learn [3].

There are currently thousands of these books available from dozens of publishers worldwide. A comprehensive list of graded reader series is available on the Extensive Reading Foundation website (www.erfoundation.org) [6].

The books themselves come with exercises nestled amongst the chapters and, for Penguin at least, a project idea at the end. These can be used by the teacher or the student during self study. There are many, many more activities the creative teacher can use to exploit a Reader beyond a ten minute class filler or homework self study task [9].

Post-reading activities aim to get students thinking about what they have read and sharing their ideas and opinions. Apart from enabling learners to recycle language through speaking and writing activities, post-reading activities allow students to consolidate their learning without being tested. They can give personal feedback, work on a group project, recommend and generally feel like part of a reading community. All these factors add to motivation and

encourage learners to read more and more. Furthermore, they will be able to observe their own progress and refer to the descriptors laid out in the CEFR, where appropriate [13].

Here are some activities:

Make a glossary (post-reading)

1. When students have finished a Reader, ask them to write down at least eight new words that they have learned.
2. Ask them to add a definition and to write an example sentence using the word. If you have been working with a class Reader, when students have finished, put them in groups of about four people to compare their words and definitions and to compile a group glossary. You may wish to use the students' sentences later on as the basis for gapped sentences in a vocabulary review quiz [13].

Book reviews

The most obvious post-reading task is a book review. Get students to give the book a star rating from one to five. Before doing this it would help to look at the style and language of book reviews. Have a look on the websites of the publishers of your reader. They have lots of simple book reviews that can be used as models for the students' work. For children's classes take a look at www.kidsreads.com for some ideas [12].

Story Innovation

Story innovation can be a teacher-led or small-group activity. Using the original story as a basis, key words are changed to make a new story, while retaining the underlying structure. For example, students could change the characters in the folktale The Elephant and the Mouse to a whale and a little fish. While the central meaning of the tale should remain the same (the weak helps the strong and they become friends), key words and events are changed to fit in with the new characters. As the changes are made, the story is written up on a large sheet of paper.

Innovating on the Ending

Write a new ending to a story, in groups or as a whole class [4].

Research project using the issues that come up in the book [12].

In conclusion, we must mention that numerous studies have reported that extensive reading benefits language learners in a variety of ways. These studies claim that effective readers noticeably improve their reading proficiency, reading habits, reading fluency, and vocabulary retention, as well as writing and spelling. The key is to follow the principles of extensive reading: students select books that interest them, they read at their own level and pace, and they do not let unfamiliar vocabulary or expressions derail the pleasure of reading. Also, it is important to mention that using graded readers in the EFL classroom allows students to meet lots of comprehensible language, to 'step-up' their reading ability gradually level by level, provides motivating interesting reading materials and is a bridge to the eventual reading of native-level reading materials. With clear guidelines and objectives, extensive reading and graded readers offer students the opportunity to actively participate in their learning process.

References:

1. "CHAPTER 1 INTRODUCTION", Web. 04 Mar. 2016. <http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/37302/5/51013205.pdf>.
2. CLANDFIELD, Lindsay, and Jo Budden. "Teaching Materials: Using Readers in the EFL/ESL Classroom 1." *Onestopenglish*. Macmillan Publishers Ltd., n.d. Web. 04 Mar. 2016. <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-readers-in-the-efl/esl-classroom-1/146513.article>.
3. DAWSON, Nick (2005) - *Penguin Readers. Teacher's Guide to Using Graded Readers*. Harlow: Longman in Association with Penguin. Web. 04 Mar. 2016. <http://www.robwaring.org/er/articles/PRTGgraded_readers.pdf>.
4. GIBBONS, Pauline. (2002) - "Reading in a Second Language." *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom, pp*: 77-101. Heinemann. Web. 4 Apr. 2016.
< www.heinemann.com/shared/onlineresources/E00366/chapter5.pdf>

5. "*Graded Readers*." The Extensive Reading Foundation. Web. 04 Mar. 2016. <http://erfoundation.org/wordpress/graded-readers/>.
6. "*Guide to Extensive Reading.*" (2011), The Extensive Reading Foundation. Web. 04 Mar. 2016. <http://erfoundation.org/ERF_Guide.pdf>.
7. "Integrating Reading and Writing in the Classroom", Reading and Writing Across Content Areas. Web. 04 Mar. 2016. <http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/49_1_5_lyutaya.pdf>.
8. NUTTALL, Christine (1982) - Teaching Reading Skills in a Foreign Language, Oxford: Heinemann, 233p. ISBN 043528973X, 9780435289737
9. PRENTIS, Nicola. "Using Graded Readers in Class – Activity Ideas." Simple English UK. N.p., 16 Feb. 2013. Web. 20 Mar. 2016. <https://simpleenglishuk.wordpress.com/2013/02/16/using-graded-readers-in-class-activity-ideas/>.
10. TAMRACKITKUN, Kamonnat (2010) - *EXTENSIVE READING: AN EMPIRICAL STUDY OF ITS EFFECTS ON EFL*. Web. 6 Mar. 2016. <http://usir.salford.ac.uk/11924/1/Thesis.pdf>.
11. THORNBURY Scott (2005) - *Beyond the Sentence* :*Introducing Discourse Analysis*, Macmillan, Oxford, United Kingdom, ISBN13 9781405064071
12. "*Using Graded Readers*." (2012), Teaching English. British Council. Web. 04 Mar. 2016. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-graded-readers>.
13. *"Using Graded Readers In The Classroom*." (2014) – Macmillan Readers. Macmillan Publishers Limited. Web. 04 Mar. 2016. <http://www.macmillanreaders.com/wp-content/uploads/2010/07/UGRIC-web-2014-Macmillan.pdf>.
14. YAMASHITA, Junko. "Effects of Extensive Reading on Reading Attitudes in a Foreign Language."*Reading In A Foreign Language*, No. 2 Volume 25 (October 2013): Pp. 248–263.Web. 6 Mar. 2016.<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2013/articles/yamashita.pdf>.

SITUATION DE LA PRODUCTION ECRITE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Prof. As. Dr. Eglantina Gishti, Département de français, Université de Tirana

The objective of our research is to furnish a reflection of the writing learning in foreign language in the university context. We showed the importance that we must attribute to the coherence in order to achieve a clear and understandable text. We emphasized the main points to be considered in the coherence with a corpus of writing examples. We concluded that coherent text requires good linguistic knowledge.

Key-words: coherence, writing, text, connector, argumentative, lexicon

Introduction

La situation d'écrit ne revient pas seulement à un simple exercice d'écriture mais concerne également une situation de communication écrite qui vise principalement la construction des unités linguistiques en contexte [4]. Ceci dit, notre analyse fournit une réflexion sur l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère mise dans le contexte albanais. Force est de souligner que nous nous sommes basés sur un corpus d'écrits universitaires de nos étudiants afin de fournir une image représentative de la situation des écrits dans notre contexte universitaire. Dans le cadre de cette étude, nous nous bornons aux aspects qui relèvent de l'organisation textuelle, principalement de la cohésion sémantique.

Repères contextuels et ancrages théoriques

Les étudiants du Département de français suivent des cours qui leur enseignent la démarche de la production écrite et qui les orientent sur l'organisation du texte. Il s'agit des cours dans lesquels les étudiants sont amenés à améliorer leurs compétences textuelles. Pour ce faire, le contenu s'articule autour des phénomènes de cohérence sur le plan macro- et microstructurel.

En ce qui concerne la macrostructure, les étudiants doivent être sensibles aux caractéristiques des séquences textuelles. Telles que présentées par J.-M. Adam, elles consistent dans une schématisation initiale, une phase de questionnement, résolutive ou de développement et conclusive [3]. Au plan microstructurel, la cohérence concerne l'enchaînement des énoncés les

uns aux autres.

La perspective que nous venons d'envisager propose une réflexion méthodologique sur l'analyse de l'écrit en langue étrangère des étudiants. Ainsi pour mieux appréhender notre sujet, nous avons choisi de présenter les stratégies de la mise en œuvre de la production écrite utilisées par les étudiants en se limitant à l'analyse de leurs travaux.

La cohérence au niveau macrostructurel

Au moment de l'écriture, les étudiants sont dotés des principes d'une production écrite. Étant donné qu'ils présentent dans la plupart des cas, un cheminement formatif régulier sur ce sujet, il est compréhensible que ces principes ne leur fussent pas du tout inconnus. De même, il en résulte que les fautes se trouvent au niveau macro et microstructurel. La plupart des copies analysées présentent le problème lié à la maîtrise de la planification c'est-à-dire les idées sont imbriquées les unes dans les autres, au sein du même paragraphe ou encore, elles se reprennent en créant une incohérence totale du sujet (argument/explication) traité, ce qui transmet une difficulté chez les étudiants à structurer sa pensée et à l'organiser. Ces fautes, nous les avons constatées dans les productions écrites de nos étudiants de la deuxième année de licence. Près de 70% de leurs travaux n'avaient pas respecté la structure de l'argumentation.

Une autre erreur courante relève du traitement du sujet. L'étudiant s'écart de son fil conducteur et dans certaines copies, le sujet n'est pas suffisamment expliqué et argumenté. Il donne plutôt des impressions ou des explications très vagues. Dans quelques cas, le travail recourt donc à une simple narration de leur expérience.

Force est de souligner qu'ils n'ont pas respecté au moins les étapes principales sur lesquelles se construit l'argumentation. Nous avons constaté qu'ils ont eu du mal à préciser l'idée dès le titre. En outre, le travail manque de la théorisation de l'argumentation et de la « chaîne des pourquoi » qui permet d'aller au fond de l'argumentation. De plus, les exemples sont rares et principalement personnels. Dans certaines copies, ils ne figurent pas. Cela ne leur a pas permis de donner de la crédibilité à leur explication. Au –delà de ces erreurs propres à la planification de l'argumentation, nous avons décelé un nombre considérable d'erreurs au niveau de la cohérence et de la cohésion, plus précisément liées aux aspects qui relèvent de l'organisation textuelle.

Nous nous limitons dans cette analyse à la cohésion sémantique que pour Cecile Van de Avenne (citée), il s'agit de trois cas de figure [2];

a) La progression de l'information « une phrase doit apporter au moins un élément d'information nouveau par rapport à la phrase précédente »;

b) La continuité : « une phrase ne doit pas apporter que des informations nouvelles par rapport à la précédente, elle doit s'appuyer sur les informations de la précédente, sinon on risque de coq-à-l'âne »;

c) La non-contradiction : une phrase ne doit pas être en contradiction logique avec la phrase qui précède ».

La règle a) n'est pas respectée dans un grand nombre de productions. Ce principe, aussi simple semble –t-il, n'est pas compris par les étudiants. Les phrases reprennent les mêmes arguments sans introduire rien de nouveau dans leur argumentation, à savoir ces reprises ne développent pas l'argumentation. Citons à titre d'exemple un paragraphe où l'étudiant s'avère d'expliquer l'importance de la langue en voie d'apprentissage, concrètement du français. Ses énoncés se limitent à l'importance de la culture française sans aucun approfondissement pour affirmer son opinion. Exemple : *[…les jeunes sont les plus atteints de cette tendance (l'apprentissage des langues étrangères). D'autres catégories ne sont pas* ***aussi*** *intéressées…]*. Quelles catégories ? Aussi intéressées que quoi et par rapport à qui ?- se posent les questions. L'étudiant ne progresse pas par l'introduction d'une nouvelle information parce qu'il ne maintient pas l'unité, la continuité par l'emploi d'éléments stables récurrents qui contribuent à intégrer l'information nouvelle à l'ensemble.

De plus, la règle b) est mal comprise par certains étudiants. Au contraire des premiers, ils pensent que chaque nouvelle proposition doit apporter un nouveau argument. Par conséquent, il

en résulte une relation entre les arguments/explications souvent sans aucune liaison sémantique. Alors, l'étudiant énumère dans le même paragraphe ses argumentations qui se réfèrent simultanément à l'importance de la communication quotidienne, à la passion pour la lecture dans une langue étrangère, aux difficultés d'apprentissage, etc.

Ceci dit, nous pouvons affirmer que presque aucun étudiant n'a pas pu réussir à donner forme à une thèse à soutenir ou à refuser. Référant à Dumortier « argumenter » ne revient pas seulement à exprimer une opinion, encore faut –il avancer des arguments susceptibles à bien exprimer son point de vue.

Il nous semble important de souligner que dans un texte bien cohérent, il faut que le passage d'une idée à l'autre soit clair. Ce passage logique est important pour que le lecteur n'ait pas l'impression que l'auteur (dans notre cas l'étudiant) saute du coq à l'âne [1]. Nous avons pu trouver dans certaines écritures que la fin de chaque paragraphe annonce l'ouverture ou le début du paragraphe suivant. En général, il faut que chaque paragraphe apporte une idée nouvelle ou complémentaire de l'idée principale.

Exemple : […] *Les jeunes d'aujourd'hui maitrisent de plus en plus des langues étrangères. […] Quelle place occupe donc les langues dans la vie des jeunes (étudiants) ?*

Le rapprochement à l'égard d'une langue en général est plus sensible encore vis-à-vis des études. La langue, que qu'elle soit, est assimilée à une nécessité, voire obligatoire. […] À la limite ce type d'attitude conduit à un refus de la dimension du plaisir de l'apprentissage d'une langue.

Récemment l'anglais s'impose. L'« offensive » de cette langue tend de plus en plus à supplanter les autres langues. […]

Le premier paragraphe annonce le sujet qui est la connaissance des langues étrangères chez les jeunes. La dernière phrase de ce paragraphe se termine par une phrase interrogative dont la réponse est dans les paragraphes suivants. Le deuxième paragraphe apporte une première réponse (un point de vue): le rapport entre les jeunes et les langues étrangères (le but principal de l'apprentissage). Le troisième paragraphe donne une autre réponse : la préférence « obligée » de l'anglais. Nous remarquons, donc, qu'il existe un rapport étroit entre les paragraphes. Ce rapport, concrétisé par l'enchaînement des idées d'un paragraphe à l'autre, aide à constituer un texte bien cohérent avec des faits reliés entre eux. De plus, ces faits doivent être reliés d'une manière suffisamment explicite pour éviter les incompréhensions.

D'ailleurs, soulignons qu'il nous était difficile de reconnaitre les paragraphes dans les travaux des étudiants. 30 productions écrites sur 50 ne contenaient pas de paragraphes.

Exemple : *L'étude de la langue française est un grand plaisir pour moi. Mais cela ne veut pas dire que je ne l'aime pas.*

Si moi, je fais des efforts, je réussirai à tout retenir et à bien écrire la langue. Grace aux livres, je peux améliorer la prononciation.

Ma volonté d'apprendre les langues était grande dès mon enfance, ça fait de me concentrer sur leur apprentissage, surtout du français.

Cet étudiant a été pris par le souci de faire des paragraphes en oubliant les règles déterminant la constitution du paragraphe. D'ailleurs, il n'ya aucune liaison logique entre les phrases ci-dessus mentionnées.

En outre, beaucoup de travaux se marquent d'une absence de cohérence, voire de la contradiction logique entre les phrases. Les exemples pris en examen confirment une opposition des informations, explicites ou implicites. Mohammed Alkhatib, parle, en fait, de deux types de contradiction [1]. La contradiction énonciative qui se réfère à des modifications brusques, telles que le changement du temps ou le changement de personnes. Nous avons constaté par exemples l'emploi fautif des pronoms. Il y en a une diversité nette de l'utilisation de « je » au lieu de « ils/nous ».

Le deuxième type de la contradiction est relatif à la cohérence du plan référentiel. Par exemple, le point principal du texte est la maîtrise des langues étrangères, et l'étudiant commence à parler de la traduction.

Les problèmes ne se constatent pas uniquement au niveau de la cohérence sémantique. Nous a paru important de rappeler brièvement les problèmes au niveau de la cohésion sémantique et aux erreurs langagières : les plus récurrentes sont celles liées aux connecteurs et au champ lexical.

Les connecteurs

Il ne convient pas de rappeler en détails la différence entre la cohésion et la cohérence textuelle. Ce n'est pas l'objectif principal de notre analyse. Il nous parait important de souligner brièvement les problèmes concernant les « organisateurs textuels », selon la grammairienne S. Chartrand (citée).

Les connecteurs servent à construire des phrases de niveau supérieur constituant un énoncé complet dont dépend une autre phrase, appelée subordonnée. Toute phrase subordonnée doit être introduite par un subordonnant. Ce dernier, qui fait partie des organisateurs textuels, est un mot ou un groupe de mots qui marque le début de la phrase subordonnée. De plus, ce subordonnant exprime une valeur, c'est-à-dire le type de lien qui existe entre la phrase subordonnée et la phrase de niveau supérieur… [1].

Les étudiants n'utilisent presque jamais les connecteurs dans leurs travaux. Les subordonnés sont majoritairement absents. S'ils les utilisent, ces connecteurs se sont mal placés. Citons à titre d'exemple, *[… les langues étrangères sont importantes parce que nous pouvons les utiliser pour notre travail. Mais combien de langue peut-on apprendre ? Je pense qu'en fait, il faut commencer par l'anglais car c'est la langue la plus demandée…]*

Il s'agit ici d'un problème de mauvaise utilisation de *parce que*. L'emploi de la conjonction *car* serait plus convenable. Avec *car*, on est sur le plan de l'énonciation : il s'agit d'une explication, d'un point de vue exprimé par quelqu'un. Quant à *en fait*, ce connecteur n'est pas bien placé et n'a pas de sens.

Le champ lexical

Le champ lexical désigne un réseau de vocabulaire qui tisse le texte et qui correspond au type d'écrit. Autrement dit, dans le texte argumentatif, il faut utiliser le lexique dénotatif aussi que celui connotatif. L'utilisation impropre du vocabulaire peut nuire à la cohérence du texte et par conséquent à sa compréhension.

Étant donné que le vocabulaire de ces étudiants est restreint, le champ lexical dans leurs textes est très limité. Faute de synonymes et d'antonymes, les étudiants recourent à la répétition de certains mots. Par exemple, les étudiants utilisent majoritairement les verbes faire, être, avoir, etc.

En guise de conclusion

En guise de conclusion, nous soulignons que les textes à fonction didactique tout en privilégiant dans notre cas celui argumentatif, se soumettent à des contraintes sémantiques, lexicales, fonctionnelles lesquelles s'ignorent souvent. Nous avons relevé que les travaux des étudiants ne sont pas bien cohérents. Pour assurer la cohérence dans ces situations, il faut aborder des savoirs linguistiques en sachant dans quel contexte les utiliser. Certains étudiants savent créer des phrases correctes, mais ils ne peuvent pas rédiger un texte cohérent. Dans leur travail manquait le vocabulaire relatif au sujet argumenté et à la prise de l'opinion. De plus, l'analyse des productions écrites a démontré que les étudiants ne maîtrisent pas les compétences « argumentatives ». Ils ont des difficultés à prendre position sur un sujet et ils n'élaborent pas de démarche méthodique pour convaincre d'autres personnes du bien-fondé ou de la validité de sa position.

Au terme de cette analyse, nous pouvons conclure que la situation de la production écrite (principalement de l'écrit argumenté) au niveau universitaire nécessite une réflexion. La préoccupation est de proposer des solutions pour améliorer cette compétence, en langue étrangère.

Références bibliographiques:

1. ALKHATAB Mohammed (2012), « La cohérence et la cohésion textuelles : problème… ? », *Didáctica. Lengua y Literatura* , vol. 24, p.45-64.

2. CONDEI Cécilia (2014) « Situation d'écrit en contexte de formation universitaire », *Le Langage et l'Homme,* vol. XLIX, n.1, juin, p.151-159.
3. GAGNON Odette (2014/1), « Rédaction d'une séquence explicative par de futurs enseignants de français au secondaire », *Le français aujourd'hui* n.184, p. 55-68.
4. MOIRAND Sophie (1979), *La situation d'écrit. Compréhension, production en langue étrangèr*e, Paris, Clé International.

TEACHING WITH INFOGRAPHICS

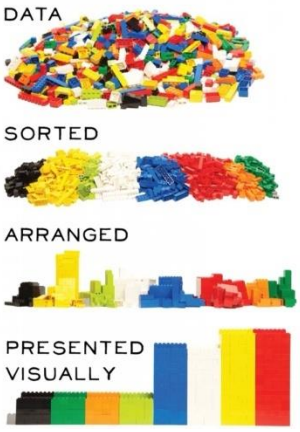
Eremia Natalia, lector, master în filologie, doctorandă
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

In the last few years a new type of graphic visual representation of information is reflecting the rhythm of our busy life it is called: the Infographic. The infographics are entering in the education space in new and captivating manners. Teachers can find infographics useful classroom tools in a number of ways. Most prominently, a good graphic makes information easily accessible, as it feeds into many students' natural tendency to learn by seeing and interacting. The goal of the system is to help students distill the most important pieces of information from any given text and form a conclusion.

A good graphic can fit these standards by reinforcing to students that their conclusions should be grounded in evidence and by challenging their ability to organize a hierarchy of systems, the ability to tell what pieces of information are the most important. When students create infographics, they are using information, visual, and technology literacies. These infographics open the door to a much more exciting possibility for their use in the classroom: student themselves can create infographics as a way to understand complex course topics.

Key-words: infographic; new tool; meaningful; challenge; useful

Over the past few years, a new kind of graphic visual representation of information has been gaining popularity it is called: the infographic. You have probably heard the phrase ,, A picture is worth a thousand words'', a manifesto that speaks to the value and efficiency of visual communication. An infographic (short for information graphic) is a type of picture that blends data with design, helping individuals concisely communicate messages to their audiences.



Why infographics?

- ✓ To communicate a message;
- ✓ Present large amounts of data meaningfully;
- ✓ Reveal hidden data for the viewer;
- ✓ Reveal the data at several levels of detail, from a broad overview to the fine structure;
- ✓ To analyze data in order to discover cause-and-effect relationship;

Firstly, we need to distinguish between mind maps and infographics. Mind maps are the ,, octopuses'' where you connect the ideas logically, infographics on the other hand contain information in a way that looks nice. Mind maps are great for organizing your thoughts. If you give your map to someone else, they will probably have a hard time trying to understand it. However, if you create your own map, it will help you learn what you need. As long as you are

aware of this, mind maps are ideal as worksheets for your students who then organize their thoughts into them.

Infographics on the other hand display information in a visually appealing way. By creating these we do not come up with any original concepts, we put the old information into a new one, more attractive package.

The history of data and information visualization is both rich and fascinating. They have been used throughout the history. The first known infographic appeared in the form of illustrations demonstrating the Sun's rotation patterns in 1626. There are many fields where infographics are widely used: many businesses use infographics as a tool for communicating with and attracting potential customers.[1] The field of journalism has also incorporated and applied information graphics to new stories. Many news based websites have also used interactive information graphics in which the user can extract information on a subject as they can explore the graphic. Religious denominations have also started using infographics. For example – The Church of Jesus Christ of Latter day Saints has made numerous infographics to help people learn about their faith, missionaries, temples lay ministry, and family history efforts.[2]

Infographics are finding a home in the classroom as well, they are entering in the education space in new captivating manners. It can be also easily find educational infographics on just about every subject, from history, math, and science, to art, literature and world languages. Teachers can find infographics useful classroom tools in a number of ways. Most prominently, a good graphic makes information easily accessible, as it feeds into many students' natural tendency to learn by seeing and interacting.

The goal of the system is to help students distill the most important pieces of information from any given text and form a conclusion. The students can understand complex topics quickly and efficiently by using infographics. Courses that teach students to create their own infographics using a variety of tools may encourage engagement in the classroom and may lead to a better understanding of the concepts they are mapping onto the graphics.[3]

There are many opportunities for incorporating educational infographics into school, university; whether by using existing or teacher-created visuals, or as a form of assessment by having students create their own.

For being effective, interesting, up-to-date in an English lesson- an interesting infographic can be a good discussion starter.

- ✓ Have students answer questions about the infographic or make predictions. You can use one in much the same way you would a news article or other source.
- ✓ Show students a fun infographic to introduce a new topic, or to give a broad overview of a new subject.
- ✓ Use an infographic to research a topic. Good infographics often include sources at the bottom; use one as a starting point for more in-depth research.
- ✓ Practice reading charts and interpreting statistics using an infographic.

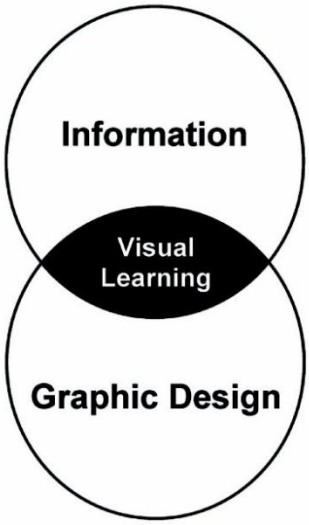
There are a number of simple online tools for visualizing data that can make it easy for students to create their own infographics.

- ✓ Make a timeline of historic events;
- ✓ Create a step-by-step guide explaining how to do something- how to conduct a science experiment, how to write a book report, etc.;
- ✓ Have students research and create an infographic explaining an event, invention, or famous person;
- ✓ Have students create an infographic about a country using current and historical statistics like population, resources, and growth rates;
- ✓ Create a chart that examines a trend or change over time;
- ✓ Teach students about creative commons;
- ✓ Have students gather and create assets;
- ✓ Teach students about the use of the color;
- ✓ Teach students about the use of fonts;

✓ Teach students about layouts;
✓ Teach students an organizational model.

Translating these assignments into an infographic can make the experience more relevant, and allow students to explore modern tools and design skills. Students can even share their learning online on one of the many infographic databases, giving their work an authentic audience.

Infographics are composed of three important elements: the visual (color coding, graphics, reference icons), the content (time frames, statistics, references), and the knowledge (facts) .[4]



The visual consists of colors and graphics. Humans receive significantly more information from vision. Statistics and facts usually serve as the content for infographics, and can be obtained from any number of sources. One of the most important aspects of infographics is that they contain some sort of insight into data that they are presenting- this is knowledge.

Infographics can be created by hand using simple everyday tools such as graph paper, pencils, markers, and rulers. However, today they are more often created using computer software, which is often both faster and easier. They can be created with general illustration software or specialized websites and tools. Below you can find the information that is needed for making and finding interesting infographics. .[3]

✓ **Easel.ly**– Browse visuals and create your own. There are several different customizable themes to get you started;
✓ **PiktoChart–** A simple to use infographic maker with a few themes available for free;
✓ **Many Eyes–** Upload your own data, or use statistical data provided to create online visuals;
✓ **Hohli–** An easy to use online chart builder for bar graphs, pie charts, and more;
✓ **Wordle–** A simple tool for making word clouds. Word clouds are helpful for showing the main idea of a piece of writing;
✓ **Visual.ly**– A great source for sharing and finding infographics, with a growing number of tools for creating them;
✓ **GOOD Infographics**– A nice collection of infographics from GOOD Magazine;
✓ **Cool Infographics–** Just what the name says! This is a blog featuring many infographics on a range of topics;
✓ **Visualizing.org–** A community for sharing visualizations of data on many topics;
✓ **Gapminder–** Many statistics from around the world, broken down by country, as well as ideas and resources for teachers;
✓ **Google Public Data–** Explore and compare public data using Google's easy visualization tools;
✓ **Pinterest–** Pinterest is a great tool for sharing visuals and you can find many infographics on the site; [3].

There are also the basic provisions of communication that need to be assessed when designing an infographic- appeal, comprehension, and retention [5]. Appeal is the idea that communication

needs to engage its audience. Comprehension implies that the viewer should be able to easily understand the information that is presented to them. And finally, retention means that viewer should remember the data presented by the infographic. If the infographic is meant to convey information in an unbiased way, such as in the domains of academia or science, comprehension should be considered first, then retention, and finally appeal.

Infographics come in all shapes and sizes but they can roughly be categorized into eight distinct types:



The Timeline- Made up of chronological dates that are visualized to make the graphic interesting and shareable; Can be simple or complex.

Versus Infographic- Compare the two things and place them in a head- to – head comparison so we can visually see their differences; Works well with a lot of data

Useful bait- Is a great way to explain something or answer a question by visually showing how to do it; Usability over design.

Photo Infographic- Use photo to visualize the content to tell the story; Can answer a question or guide the reader; Design is usually simple.

Number porn- Works well with lots of content; Made up of charts and numbers.

Data Vis- Turn info into something visually creative and appealing, making them unique and interesting; A focus on design.

Flow chart- Answer a specific question by giving choices to the reader so they reach the right answer for them; Design can be simple.

Visualised article- Needs a strong title; Works well with lots of content; it makes easier to understand.

The infographics surround us: we see them on TV, in books, in newspaper, in manuals. The internet is flooded with infographics related to a range of fields- from science and technology to society and culture. They have evolved in recent years to be for mass communication, this modern prerogative of data representation is to portray the information in a neat and organized way. With the correct use of infographics, there is a lesser chance of misrepresenting facts and figures. Last but not least, infographics can provide a motivating way to set homework. Student can see the grammar explanation and then play a related game to test their understanding of the grammar; create a step-by-step guide explaining how to do something; how to conduct a science experiment; how to write a book report.

References:

1. KHAZAN, OLGA, “How can businesses use infographics?”, washingtonpost.com, April 8, 2012.

2.*"Topics", Newsroom [MormonNewsroom.org] (*The Church of Jesus Christ of Latter-day Saints*)*, retrieved 17 April 2014
3. MACQUARRIE, ASHLEY, "Infographics in Education", July 10, 2012
4. "The Anatomy of an Infographic: 5 Steps to Create a Powerful Visual"
5. JASON LANKOW, JOSH RITCHIE, Infographics: The Power of Visual Storytelling Ross Crooks (2012).
6. MARK SMICIKLAS The Power of Infographics: Using Pictures to Communicate and Connect with Your Audience (2012).
7. "What is an Infographic", https://www.customermagnetism.com/infographics/what-is-an-infographic/
8. "The Anatomy of an Infographic: 5 Steps to Create a Powerful Visual", http://spyrestudios.com/the-anatomy-of-an-infographic-5-steps-to-create-a-powerful-visual/

ASPECTELE TEXTOLOGICE ALE RECEPTĂRII OPEREI LUI JAMES JOYCE

Filimon Veaceslav, lector
Departamentul de Literatură Universală şi Comparată, USM

Studiul de faţă aduce în discuţie principiile teoretice ale receptării operelor literare din perspectiva existenţei mai multor versiuni ale textelor lui Joyce, valorizând directiile şi achiziţiile critice în domeniul cercetării fenomenului literar englez din secolul XX. Sînt evidenţiate etapele formării corpusului de texte joycene şi implicarea cercetătorilor anglo-saxoni în reconstituirea textelor originale care au fost deteriorate prin omisiuni, greşeli de tipar sau incursiuni cenzoriale. Studiul rămâne interesat şi de numeroasele ediţii ale romanelor şi perpertuarea unor inexactităţi sau tradiţii critice eronate care au perindat in studiul literar al modelelor narative moderniste britanice.

Cuvinte-cheie: textologie, cenzură, ur-text, ediţie critică, ediţie digitală, tipăritură, lizibilitate, greşeală tipografică, manuscris, versiune, copy-text.

Istoria publicării romanului *Ulise* de James Joyce este învăluită de multe mituri şi dispute, unele fiind create de însuşi autor, cum ar fi cea despre arderea a celor 499 de copii din 500 a romanului dupa ce a ieşit de sub tipar. Exista aproximativ şase versiuni ale romanului *Ulise*, fiecare din acestea având ediţii suplimentare care descriu publicarea, contestarea şi verificarea textului propriu-zis. Fiecare dintre noile ediţii ale romanul neapărat vor include un capitol despre ediţiile precedente acesteia şi motivele comitetului editorial despre conformizarea textului, coordonarea cu jurnalele autorului sau noile scrisori sau documente gasite in arhive private sau biblioteci publice care ajută la restabilirea unui text primar.

Problemele textologiei contemporane includ incercarea cercetătorilor de pe ambele maluri ale Atlanicului de a reconstitui versiunea "intenţională" a operelor literare, începând cu Shakespeare, scriitorii americani din secolul al XX-lea şi, terminând cu textele cele mai controversate din perioada modernismului, printre care Joyce, probabil, apare ca un autor cu cele mai numeroase inconsistenţe de ordin tipografic, cronologic sau hermeneutic. Important de menţionat ca ambele grupuri de cercetători din SUA şi din Europa au ignorat cu desăvârşire o colaborare instituţională, imposibil de evitat în eforturile de acest tip de activitate ştiinţifică. Această stare de lucruri a dus la o temporizare a rezultatelor în perspectiva unei versiuni "originale" a prozei publicate de James Joyce.

Publicarea romanului *Ulise* in formă serializată în revistele *Little Review* şi *Egoist* au creat un set suplimentar de erori caracteristice publicaţiilor periodice, printre care inacurateţea silabizării, numeroase greşeli de tipar, comise şi din cauza că revistele se publicau la Paris şi corectorii francezi puteau mai greu depista inexactităţile din manucript. Astfel s-a produs o versiune care ulterior va fi contestată de toti exegeţii operei joyceene. Cea mai înverşunată bătălie asupra autenticităţii textuale a fost dată de cercetătorii Hans Walter Gabler şi John Kidd şi care a întrat în istoria literară ca „scandalul Joyce". Acest conflict a adus la lumină acele aspecte ale aşa numitei "transmissional corruption", termen folosit de editorul britanic Ronald McKerrow pentru a generaliza setul de aspecte textologice în timpul lucrului asupra unei ediţii

critice a opere dramaturgului elizabetan Thomas Nashe, care a inclus şi correctura facută de autor.

Ronald McKerrow a fost şi promotorul metodei bibliografice de fixare a etapelor creaţiei literare şi, activând în anii 20 ai secolul XX, a avut o influenţă hotărâtoare asupra studiilor joyceene. McKerrow considera că toţi suntem avocaţii metodelor ”bibliografice”, urmărind cu migală fiecare schimbare minoră in acurateţea transmiterii textului, discifrând cu ajutorul numeroaselor metode subtile şi ingenioase prima, secundă şi terţă etapă a compoziţiei, ciorna originală, prima formă completă, prima revizuire a acesteia, aceastea şi multe alte sarcini etc.

Tot McKerrow a introdus în instrumentarul terminologic noţiunea de ”copy-text” care este o versiune de lucru intermediară a textelor literare cu adnotarea fiecărei devieri textologice, prin care editorul incerca să găsească justificarea reeditării anumitor fragmente corectate. În cazul lui Joyce numărul acestor versiuni „copy-text” a devenit o povară pentre editori din motiv că nu au fost stabilite etapele formării textului joycean şi fiecare editor şi-a creat propria linie de ”copy-text”. Aceasta la prima vedere a creat un spirit de concurenţă între editori, dar a pus baza ”războiului textelor” printre savanţi şi cercetători.

Prima ediţie integrală a romanului *Ulise* a apărut în 1922 la Paris la editura Shakespeare and Company cu aportul nemijlocit al autorului, care a participat la corectura textului de nenumărate ori. Această ediţie a avut trei impresii (tipărituri) fiecare fiind urmată de o errată tot mai voluminoasă. A patra ediţie din 1926 a inclus corectarea greşelilor conform erratelor precedente şi a început o ”odiseie” a tipăriturilor textului romanului deoarece între anii 1928 şi 1930 fiecare dintre aceste încercări purtau un subtitlu ”10th printing” sau ”11th printing”. Apariţia la New York a unei ediţii neautorizate în 1929 a incins spiritele, deoarece versiunea a fost cea necorectată din 1922, în urma căreia editorul Roth a creat aşa-numita ediţie piratată, şi toti criticii americani interbelici au folosit un text greşit.

Una dintre ediţiile romanului din perioada interbelică care poate fi considerată net superioară celor precedente este ce din 1932 publicată la Hamburg de Stuart Gilbert, un cunoscut cercetător al operei lui James Joyce, care în prefaţa romanului consideră că această ediţie poate fi considerată una definitivă şi standard, deoarece a fost revizuită chiar la cerinţa autorului. Pentru prima dată romanul este urmat de un corpus masiv de note şi comentarii care la vederea editorului sunt indispensabile pentru oricare încearcă lectura textelor moderniste britanice. Aceste note vor fi preluate de toti editorii şi vor deveni o parte componentă a studiului textelor joycene.

Prima ediţie autorizată, care va apărea în SUA după peste un decenii de interdicţie şi persecuţie pentru degradarea morală din partea ”Societăţii americane pentru morală” va apărea în 1934 la New York. În mare parte textul acestei ediţii va include şi numeroase referinţe la ”greşeli de tipar” din ediţiile precedente care vor da posibilite cititorului interesat să urmărească evoluţia erratelor şi etapele formării unui text apropiat ad maximum intenţiilor autorului. Din cauza înrăutăţirii vederii Joyce nu s-a putut implica mai activ în restabilirea unui text original.

Ediţiile ulterioare care au apărut după război au beneficiat masiv de arhiva lui Joyce, cu ajutorul carora au fost depistate numeroase inexactităţi de tipar, toate rezultând în apartiţia faimoasei ediţii *A Critical and Synoptic Edition* în 3 volume, editată de Hans Walter Gabler în 1984. Până în zilele noastre aceasta este cea mai autentică versiune a textului romanului.

Editarea *A Facsimile of the Manuscript* în 1975 cu o introducere critică de Harry Levin şi Clive Driver a elucidat un set de probleme textologice ca ilizibilitatea scrisului, corectarea numeroasă şi neclară, includerea unor părti pe diferite file etc. Corectarea greşelilor a fost foarte dificilă deorece multe au fost anulate chiar de autor, şi care nu erau greşeli ci mostre ale experimentului lingvistic la nivelui semnului grafic. Editarea acestora a creat şi o opoziţia din partea publicului cititor care vedea în ele neglijenţă din partea editurii. Ca cele mai frecvente omisiuni pot fi considerate următoarele a) omiterea literelor ”tasseled”-”tassles”, ”bellied„-„belied”; b) substiuirea literelor cu o grafică asemănătoare ”above”-”alone”, ”Dominic”-”Dominie”, ”pantomime”- ”pantomine”, c) metateza grafică ”whit”- ”with”, ”wiih”-”with”; d)

omiterea pauzei ”a catalectic”- ”acatalectic”, ”readywitted”- ”ready-witted”, ”tho ught” – ”thought” etc.

O altă etapă în studiile textologice a fost apariţia unei ediţii digitale a romanului ”Ulise” în 1980. Ediţia computerizată a făcut facilă corectarea numeroaselor omisiuni şi alcătuirea unui registru a erratelor şi substanţial a eliminat conflictele dintre diferite scoli de ştiinţă şi critică literară. ”Computerizarea lui Joyce” a transferat discuţiile şi polemicile în spaţiul virtual şi a multiplicat direcţiile eronate în exegeza şi hermeneutica textelor autorului. Digitalizarea textelor literare şi critice a permis crearea unui spaţii virtual de cercetare a versiunilor şi ediţiilor într-o manieră nouă prin plasarea unor platforme hipertextual în care fiecare cuvânt sau noţiune are un link spre un alt hipertext şi in aşa mod textul devine infinit şi mereu deschis interpretării şi comprehensiunii.

Ediţiile ulterioare care au apărut după război au beneficiat masiv de arhiva lui Joyce, cu ajutorul carora au fost depistate numeroase inexactităţi de tipar, toate rezultând în apartiţia faimoasei ediţii *A Critical and Synoptic Edition* în 3 volume, editată de Hans Walter Gabler în 1984. Până în zilele noastre aceasta este cea mai autentică versiune a textului romanului. Ediţia avea o formă romanescă: textul a fost cules şi prelucrat cu ajutorul unui calculator, prezentând un text ”sinoptic” pe pagina stîngă şi lectura acestuia pe pagina din dreapta. Deşi nu a fost ceva prea exepţional în formatarea textului, maniera prezentării a fost ceva novatoiu în ediţiile anglo-americane. Pentru explicaţii se va folosi textul sinoptic din pagina respectivă, dar care nu este comentată din punct de vedere genetic din motiv că editorul Gabler a ignorat acele etape ale creării textului care au precedat prima copie curată a manuscrisului cunoscută ca ”manuscrisul Rosenbach”. Editia lui Gabler nu este un registru al istoriei genetice a textului, ea include numai versiuni auctoriale, adică doar corectările şi completările la versiunile tipografice şi lectura de corectare făcute de Joyce însuşi, pe care Gabler le consideră ”text sfânt”.

Primele reacţii la această ediţie au fost extrem de bune şi acest fenomen a fost marcat unlerrion în istoria criticii anglo-americane: laudele veneau de la cercetători care nu se ocupau de aspectele textologice sau erau membri ai comitetului editorial, printre care se numără somităţi ai studiilor joyceene cum ar fi Hugh Kenner, Denis Donoghue and Richard Ellmann. Jerome McGann. Recenziile apărute în revistele de influenţă *Times Literary Supplement*, *London Review of Books* şi *The New York Review of Books* au fost semnate de aceiaşi erudiţi pentru care structurile textologice aveau o importanţă minoră.

Jerome McGann, un cercetător al literaturii britanice, a publicat o recenzie la ediţia Gabler cu titlul "Ulysses as a Postmodern Text: The Gabler Edition" în care celebrează ruprea tradiţiei ”copy-text” ce domina cultura editorială în SUA. Prin recenzia făcută lui Gabler, McGann a reînnoit abordarea textelor literare prin anularea facută de Gabler a conceptului de ”intenţie auctorială finală, plasând orice efort editorial într-o paradigmă postmodernistă. McGann publică ulterior şi o monografie cu titlul *A Critique of Modern Textual Criticism* în care consideră că Gabler a creat o nouă şcoală a studilor genetice, datorită cărora, după el, textul romanului *Ulise* devine unul postmodernist, care răstoarnă orice metodă tradiţională de textologice. Concluzia lui McGann este că această ediţie ar fi admirătă de Foucault deoarece acest text reprezintă o socio-istorie a romanului *Ulise* de Joyce.

Alti cercetători ai tentinţei Noii Noi Bibliografii au scris in termeni favorabil despre lucrările lui Gabler. Peter Shillingsburg consideră textul sinoptic ca o incercare de a valorifica textele alternative, multiple sau indeterminate pentru intra într-o nouă etapă a cercetării joyceene. Un alt savant, George Bornstein, autorul unei monografii la capitolul teoriilor editoriale în domeniul ştiinţelor umanistice, a apreciat textul sinoptic ca cea mai amplă ediţie, o privire palimpsestică asupra textului literar, în care acest text nu devine un dat fixat al unei înscrieri auctoriale, ci mai sigur textul devine un sit unde actul compunerii şi transmiterii se întâmplă în momentul lecturii. Nici acest cercetător postmodern nu a reuşit să aprecieze că Gabler intenţionat omite orice referinţe la actul transmisiunii textului în ediţia sa.

Criticul care s-a opus vehement metodologiei lui Gabler a fost John Kidd. Acesta a atacat frontal incecările lui Gabler Conferinţa Societăţii pentru Cercetări Textologie, la care considera

ediţia ca pe una pseudoştiinţifică şi iminent discructivă, prezentând numeroase erori factologice şi omisiuni grave. În 1986, Kidd publică un articol înn *The New York Review of Books* în care repetă acuzaţiile vocieferate cu un an mai înainte. Doar în 1989, în studiul său "An Inquiry into Ulysses: The Corrected Text," comunicat la Conferinţa Societăţii Bibliografice Americane Kidd a avansat atacurile de la discuţia unor greşeli individuale şi ”erorilor de executare” la o critică dură la adresa metodei lui Gabler.

Printre argumentele forte ale lui Kidd au fost şi acuzaţiile faţă de Gabler, precum că din cauza avangardei promovate de el, ediţia sinoptică este prea ”europeană” deoarecu ignoră toate achiziţiile tradiţiei americane din domenii. Gabler urmează cu stricteţe conceptele de bază a gîndirii editoriale germane şi venerează critica genetică franceză, care urma să devină o filosifie sau chiar o ideologie a studiilor textuale. Consideraţiile lui Kidd se rezumă la faptul că doar combinarea eforturilor critice şi editoriale ale scolilor europene, cum ar fi étude génétique din Franţa, în colaborare cu cele americane vor produce o versiune a opere care va fi acceptată de toţi cercetătorii pentru a insista asupra intenţiilor finale şi a obţine o viziune teleologica a operei ca tintă finală a evoluţiei textologice.

Problema ediţiilor rămâne o problemă nerezolvată şi datorită intenţie autorului care a exprimat clar opinia despre un control deplin asupra textului, mai ales în ce priveşte corectura şi tiparul romanelor. Nu există evidenţe care ar demonstra opinia lui Joyce despre o libertate a ediţiilor şi faptul că Joyce renunţa la comunicarea cu publicul şi criticii, angajându-se într-o muncă de corectare a greşelilor de tipar, textul romanului *Ulise* a obţinut un volum suplimentar cu aproximativ 30% în comparaţie cu tipăritura în ciornă. O altă explicaţie este pur pragmatică şi se reduce la un adevăr pur comercial – textele ”nestabile” sunt dificile pentru lectură într-o formă livrescă şi în economia de piaţă nici o editură nu ar publica texte care nu sunt urmate de o versiune per se lizibilă, chiar şi cu sacrificiul unor apartenenţe la şcoli, direcţii şi ideologii.

Deşi ediţia romanului *Ulise* din 1984 şi controversele legate de ea au demonstrat că teoriile editoriale anlgo-americane au fost influenţate de cele germane şi franceze, ea a adus în lumina faptul că toate trei tradiţii au cu mult mai puţin teren comun decât au presupus unii teoreticieni din SUA. În concluzie devine clar că maniera de lucru a scriitorilor şi diversele aşteptări despre forma finală a operelor vor face toate generalizările despre studiile de gen şi ediţie aproape imposibile.

Era digitală a permis şi cuantificarea erorilor de diferite categorii: s-a calculat că au fost corectate peste 5,000 de greşeli de ordin tipografic. Ediţia apărută în 1990, cunoscută ca *Ulysses: The Corrected Text* include peste 8,000 de schimbări de text, care pare a epuizat conflictul pornit la începutul secolul numit ”scandalul Joyce.

Referinţe bibliografice:

1. GRODEN, Michael (1977) – *"Ulysses" in Progress*, Princeton: Princeton UP., 256 p.
2. JOYCE, James (1984) – *Ulysses*: A Critical and Synoptic Edition, prepared by Hans Walter Gabler with Wolfhard Steppe and Claus Melchior, New York and London: Garland, 1919 p.
3. McGANN, Jerome (1985) – *A Critique of Modern Textual Criticism*, Chicago: Chicago UP, 141 p.
4. McKERROW, Ronald (1972) – *An Introduction to Bibliography for Literary Students*, Oxford: Clarendon, 376 p.
5. РЕЙСЕР С. А. (1978) – Основы текстологии. Ленинград: «Просвещение»,. 176 с.

EXTENSIUNEA SEMNIFICAŢIEI TERMENILOR JURIDICI ÎN DIVERSE CONTEXTE

Fiodorov Victoria, lector, master în filologie, doctorandă
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

In addition to a wide range of specialized terms and expressions, legal texts are also characterized by the presence of a large number of words which belong to the common vocabulary, but which are assigned either special or vague meanings in this type of discourse. Various research studies, and

differing kinds of research, indicate that context plays the major role in understanding and identifying the appropriate meaning of the terms. Context carries tremendous importance in disambiguation of meanings as well as in understanding the actual meaning of words. Therefore, understanding the context becomes an important task in the area of linguistics, as it triggers variation of meaning and supplies valuable information to understand why and how a particular term varies in meaning according to the type of discourse.

Key–words: context, cotext, monosemantism, term, legal discourse

În analiza terminologiei juridice engleze actuale o importanţă deosebită o are ***contextul*** care este foarte util pentru stabilirea *particularităţilor discursive ştiinţifice,* deoarece textele din domeniu sunt adresate atât specialiştilor cât şi nespecialiştilor din domeniu.

Termenul **context** este în sine un termen polisemantic fiind utilizat pentru a desemna **cotextul, contextul social** şi în cele din urmă **contextul interpersonal.** Pentru studierea limbajului şi a diverselor ramuri ale sociolingvisticii, examinarea contextului social devine o sarcină prioritară deoarece anume el ne va ilustra cel mai bine relaţiile interne şi schimbările ce au loc în cadrul unei societăţi. Studiul limbajului într-un context social constituie analiza materialelor lingvistice produse în interiorul societăţii. Din punct de vedere pragmatic, contextul interpersonal capătă o importanţă prioritară faţă de cel social, deoarece cercetarea va fi efectuată asupra interacţiunii dintre indivizi: aspectele psihologice şi cele de comunicare dintre participanţi.

Teoria clasică, tradiţională, bazată pe conceptele elaborate de reprezentanţii şcolii din Viena, şi în special E.Wüster, ignoră funcţia textului ca instrument de actualizare a semnificaţiei termenului. Dicţionarul elaborat de Wüster nu include contexte care ar permite actualizarea sensurilor unuia sau altui termen, întrucât acesta din urmă se caracterizează, în opinia autorului, prin monosemantism şi, prin urmare, nu poate avea decât o singură definiţie. Terminologii tradiţionalişti susţin că unitatea terminologică nu depinde de context, ci numai de domeniul la care se referă.

Terminologii şi lingviştii moderni în studiile şi cercetările recent efectuate sunt de o altă părere, considerând că ***textul are un rol hotărâtor în stabilirea semnificaţiei termenului.*** Termenul context desemnează ***contextul extralingvistic - atât situaţia de comunicare, cât şi variaţia conţinutului conceptual în funcţie de locutori***. Abordarea sociotermenologică presupune interpretarea conţinutului termenului doar în cadrul contextului în care este utilizat, în cadrul corpusului său. Astfel conţinutul semantic al unui termen capătă formă şi valoare doar în cadrul unui context unde va fi actualizată cea mai curentă şi corectă accepţiune adecvată conţinutului. Spre exemplu terminologii M. Slodzian şi D.Bourigoult resping această idee, propunând textul ca punct de plecare pentru descrierea termenilor, introducând astfel conceptul **„ terminologie textuală".** M. Slodzian consideră că termenul este un „**construct**", ceea ce înseamnă că el este rezultatul unei analize făcute de terminograf, această analiză ţine cont de locul ocupat de termen într-un corpus, o validare dată de experţi şi de obiectivele vizate printr-o descriere terminografică dată. În această perspectivă, analiza terminologică vizează producerea unei descrieri de structuri lexicale identificate într-un text. O unitate lexicală nu devine termen decât prin decizia analistului care se bazează atât pe criterii de funcţionare în context, cât şi pe nevoile legate de terminologie. În acest fel este creat conceptul. Activitatea legată de analiza lingvistică a corpului se găseşte în centrul activităţii terminologice.

Este bine cunoscut faptul că o analiză pertinentă a limbajului juridic nu poate fi doar o descriere taxonomică a morfemelor, lexemelor sau propoziţiilor. Investigaţia lingvistică trebuie să treacă de graniţa propoziţiei, spre studiul paragrafului, textului şi chiar al discursului juridic, în cazul dat. Chiar dacă analiza porneşte de la un termen, termenul nu funcţionează decât în cadrul sistemului limbii prin raporturile pe care le stabileşte cu celelalte semne lingvistice, profilul combinatoriu al termenilor fiind mai important decât termenii înşişi, iar limba devine, prin actualizarea sa în text, dintr-un sistem virtual, de opţiuni disponibile nefolosite încă, un sistem actual.[1] Doar contextul reprezintă locul în cadrul căruia pot fi observate şi apoi studiate fenomenele de reglare a sensului, dificultăţile de comunicare şi interpretare ulterior apărute.

Susţinem părerea cercetătorului Fr.Rastier care consideră **contextul** *drept un ansamblu de instrucţiuni incluse într-un text ce permit identificarea unui semem şi a caracteristicilor ce îl constituie.* Astfel, contextul nu schimbă sensul cuvântului, ci îl determină, îl constituie. [7]

Despre importanţa contextului este de asemenea menţionat în lucrarea cercetătoarei Angela **Bidu-Vrânceanu "Lexic comun, lexic specializat"** care afirmă: „ *…în ciuda caracteristicilor de cod închis manifestat în mod univoc, monoreferenţial, non-ambiguu şi implicit, decontextualizat al termenilor….., rolul contextului este, de multe ori şi în diverse feluri, foarte importan*t."[3]

În acelaş context prezentăm opinia susţinută de către lingvistul **G.Mounin** care consideră că *un cuvânt nu posedă cu adevărat un sens atât timp cât este în afara contextului*. [4]

În ceea ce priveşte tipologia contextului ea diferă în funcţie de autor. În cele ce urmează vom prezenta diverse tipologii ale contextului şi vom pune în discuţie aspectele comune şi diferenţele ce apar în rezultatul analizei acestor tipologii.

Potrivit păreri autorilor lucrării **„Vocabulaire systematique de la terminologie"**[4] distingem cinci tipuri de contexte:

1. Contextul definitoriu este acel context care ne informează despre conţinutul conceptual al unui termen fără a avea rigoarea formală a unei definiţii.

2. Contextul enciclopedic ne prezintă informaţie despre natura, întrebuinţarea sau un alt aspect al obiectului desemnat printr-un termen.

3. Contextul asociativ permite de a asocia un termen de un anumit domeniu sau de un grup de termeni care denumesc concepte asemănătoare.

4. Contextul lingvistic este conceptul care cel mai bine ilustrează funcţionarea termenului în discurs.

5. Contextul metalingvisitic - în care un termen este întrebuinţat autonom, în calitate de semn.

Prezintă interes opinia lingvistului *E.Coşeriu* care distinge trei categorii de contexte:

- **idiomatic** – limba în care se comunică,
- **verbal**
- **extraverbal**.

Astfel, contextul idiomatic, după părerea autorului, este constituit din semnele unei limbi concrete în care un text este redactat. Contextul verbal corespunde în mare parte cu ceea ce unii autori numesc *cotext.*. Analizând contextul extraverbal, lingvistul remarcă câteva sub-categorii ale tipului dat de context: fizic, natural, practic, istoric, cultural…[4]

Ţinem să evidenţiem că există numeroase clasificări ce sunt efectuate luând în consideraţie diverse criterii. Printre cele mai importante de asemenea putem menţiona următoarea:

1. Contextul verbal, denumit de autoare şi co-text

2. Contextul existenţial al referinţelor

3. Contextul situaţional reprezintă totalitatea factorilor extralingvistici care exercită o influienţă asupra textului.

4. Contextul acţional al fragmentelor discursive ca acte lingvistice

5. Contextul psihologic al intenţiilor, dorinţelor şi credinţelor interlocutorilor.

Trecând în revistă multitudinea clasificărilor propuse, considerăm că pentru studierea terminologiei juridice e necesar de a lua în considerare câteva din aceste părţi componente ale contextului, şi anume - *contextul lingvistic* atât în sens intra- cât şi intertextual, cât şi *contextul socio-cultural* (prin care se înţelege situaţia de comunicare şi variaţia conţinutului conceptual în funcţie de locutor) deoarece ne prezintă cadrul în care a fost creat termenul şi funcţionarea continuă a lui.

Textele din domeniul juridic sunt supuse unor constrângeri de natură juridică, lingvistică şi socială. Principalul element de constrângere este **contextul,** atât cel extern (situaţional), cât şi cel intern (lingvistic).

Elementele componente ale **contextului extern c**onstituie elementele de natură socio-culturale şi istorice, reprezentând primul nivel care trebuie luat în consideraţie la interpretarea

textului. Pentru a înţelege importanţa abordării istorice a unor termeni juridici în interpretarea textului legislativ, e necesar de a examina schimbările din terminologia juridică în corelaţie cu modificările intervenite în plan social, economic şi politic.

Cât priveşte **contextul intern**, el este reprezentat, la un prim nivel, de textul juridic ce este văzut drept un sistem închis, cu organizare textuală proprie.

O altă distincţie importantă ce trebuie efectuată este aceea dintre **context lingvistic (verbal)** şi **context non-lingvistic (extra-verbal, non-verbal).** În sens îngust, **contextul lingvistic,** poate fi reprezentat de o frază sau chiar de o sintagmă din textul legislativ. Analiza contextului lingvistic ne ajută la identificarea combinărilor-vecinătăţilor posibile care contribuie la specializarea termenilor sau a sintagmelor terminologice. Graţie acestei analize putem găsi libertăţi sau restricţii contextuale care demonstrează dacă există o medie semantică valabilă pentru toate contextele. Relaţia dintre contextele lingvistice şi determinarea lor extralingvistică poate fi relevantă pentru identificarea termenilor specializaţi mai ales în domenii mai noi sau interdisciplinare.

Rolul principal al contextului este de a restrânge aria semantică a cuvintelor din vocabularul general şi de a identifica sensul specializat al unor termeni, astfel asigurând termenilor juridici caracterul lor monosemantic. Contextului îi revine de asemenea rolul hotărâtor în impunerea anumitor termeni pentru o traducere. Ţinem să evidenţeim două categorii de bază a contextului, şi anume**: macro-contextul** şi **micro-contextul**. Micro-contextul este reprezentat printr-o frază în care figurează un anume termen ce constituie obiectul investigaţiei terminologice. **Macro-contextul** reprezintă o situaţie particulară a unui tip de comunicare dintr-un anume domeniu. Acest tip de context cuprinde elementele lingvistice şi semantice ce constituie textul de tradus dar şi un context cultural, care se constituie în cadrul general şi care are menirea de a seta directivele coordonatoare în stabilirea formei şi sensului mesajului într-o comunicare de orice tip. În cazul respectării acestui principiu vor fi rezolvate şi ulterior evitate astfel de probleme la nivel de interpretare ca ambiguităţi (con)textuale, sintactice şi semantice.

La nivel textual, dezambiguizarea se realizează prin mecanismele de asigurare a coerenţei textului, prin corelarea-în plan logic, sintactic şi semantic - dintre enunţuri. Ţinem să evidenţem părerea Angelei Bidu-Vrânceanu care menţionează în această ordine de idei " *Analiza contextuală reprezintă un mijloc auxiliar de descriere şi de definire riguroasă a laturii semantice a cuvântului*".[2] Dintre diversele categorii de sensuri ale enunţurilor juridice, sensul implicit-condiţionat contextual la nivel (trans) frastic - este deosebit de important pentru interpretarea judiciară. Ambiguitatea semantică se manifestă la cuvintele provenite din vocabularul general. Pentru interpretarea acestora juriştii recurg la diverse procedee. In cazul în care legea nu conţine precizări exprese pentru interpretarea legală a unui anumit termen, se ia în considerare în general sensul uzual din vocabularul general al termenului. Un rol important în dezambiguizarea cuvintelor din vocabularul general are contextul lingvistic (sintagma, fraza) în care este înserat termenul respectiv.

În urma scurtei incursiuni din domeniu şi analizei diverselor afirmaţii, pledăm pentru importanţa contextului deoarece termenii nu constituie unităţi izolate care pot exista în afara unui context specific, ci sunt elemente ce fac parte dintr-un sistem lingvistic specializat şi care se manifestă într-un context concret, corespunzând unui concret domeniu de specialitate. Contextul este acel element esenţial care precizează sensul. Contextul aduce, de asemenea, explicaţii în privinţa ambiguităţii care apare în structura de suprafaţă şi chiar sugerează procedeele prin care acestea pot fi rezolvate. Studiile lingvistice au demonstrat că nu există corpusuri asemănătoare, termenii şi relaţiile dintre ei sunt specifice fiecăruia dintre textele din care au fost extraşi. O terminologie se află într-o legătură strânsă cu sursa sa, cu corpusul şi cu aplicaţia care i-a permis să se constituie. Sensul contextual şi sensul de bază nu se vor suprapune niciodată; fiecare termen are doar un sens unic într-un context unic, iar fiecărui termen îi corespunde doar o singură imagine conceptuală.

Context Juridic → Context Lingvistic

Pentru a demonstra şi a explica extensiunea semnificaţiei termenilor juridici am recurs la analiza celor mai importanţi termeni generici din domeniul dreptului. Unităţile terminologice analizate sunt extrase din contexte lingvistice şi comunicative reale ce permit descrierea şi analizarea lor funcţională. În efectuarea studiului dat, am recurs la utilizarea Dicţionarului Explicativ Englez *The Oxford English Reference Dictionary*, cu ajutorul căruia am identificat diversele sensuri ai termenilor selectaţi la nivelul limbii, iar apoi s-a efectuat analiza aceloraşi termeni în cadrul diverselor contexte pentru a concretiza şi determina sensul în fiecare context în parte.

Context juridic	***Context lingvistic***
The **case** originated in an application against the Republic of Moldova lodged with the Court under Article 34 of the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms by a Moldovan national, Mr anatol Petrenco.	At once a little girl rose from her seat and walked to the door of the car, carrying a wicker suit-**case** in one hand and a round bird-cage covered up with newspapers in the other, while a parasol was tucked under her arm

(Case of Petrenco v.Moldova, 20928/05)

Lexemul **case** în contextul juridic este utilizat cu sensul de proces, dosar, iar în context lingvistic- geamantan, valiză.

Context juridic	***Context lingvistic***
On February 2000, Păduret complained to the Centru Police Station in Chisinău that he had been robbed on 27 December 1999 by three unidentified persons and he suspected that one of those persons was the **applicant.**	The eligibility of each **applicant** to Korea's colleges and universities is determined by the student's high school records and national standardized test results.

(Case of Păduret v.Moldova, 33134/03)

În acest exemplu, transferul semantic al termenului **applicant** la prima vedere este echivalent cu semnificaţia-*solicitant*, însă în contextul juridic este utilizat *reclamant*, iar în cel lingvistic *solicitant, postulant.*

Context juridic	***Context lingvistic***
A solicitor gives a **brief** to the barrister which consists of important legal documents.	We had a **brief** conversation about the weather and then started chatting about last night's football match.

În contextul juridic termenul **brief** este adjectiv şi este tradus drept *scurt, succint (concise in expression),* iar în al doilea exemplu- *dosar.*

Context juridic	***Context lingvistic***
The accused was shocked when he was found guilty and given a four-year prison **sentence.**	I had hardly finished **a sentence** when he complained that his team had lost because the **defence** had been really bad.

Lexemul **sentence** în contextul juridic este utilizat cu sensul de **sentinţă** (*a decision of a lawcourt, esp. the punishment allotted to a person convicted in a criminal trial),* iar în contextul lingvistic sensul este de p**ropoziţie.**

Defence fiind un termen polisemantic, în contextul juridic denotă **apărare** (*the defendant's case in a lawsuit),* iar în context lingvistic poartă semnificaţia - *the players in a team who perform this role, esp. in football, volleyball.*

Context juridic	***Context lingvistic***
Barristers are lawyers who have been called to the **Bar** (counsel of barristers).	A man came into a **bar** and ordered a beer.

Lexemul **bar** în context lingvistic desemnează Barou de avocaţi, iar în sens lingvistic-bar, han. Unii termeni sunt explicaţi sau glosaţi în text, dar acest fenomen nu atestă o frecvenţă înaltă.

Constatăm că seria de termeni citaţi se caracterizează printr-o diversitate de sensuri ce pot fi identificate doar în cadrul contextului utilizat. Fiecare din aceşti termeni are un sens unic doar în domeniul respectiv de utilizare, fiind unireferenţiali în metalimbajul întrebuinţat.

În studiul nostru analiza contextuală este de o importanţă majoră ce contribuie la dezambuguizarea contextuală a lexemelor. După cum am putut observa majoritatea termenilor juridici englezi sunt polisemantici, iar contextul este anume acel micro-câmp ce ne prezintă sensul atribuit termenului într-o anume situaţie. Iar **termenii juridici nu pot fi interpretaţi în afara contextului.**

În baza exemplelor prezentate putem afirma cu titlu de concluzie, că termenii juridici îşi păstrează semnificaţia terminologică în cadrul contextului de specialitate, iar sensul figurat, nou, îl capătă în procesul transferării în lexicul uzual al limbii.

Referinţe bibliografice:

1. BEAUGRANDE-DRESSLER, R (1996) - *Introduction to Text Linguistics*, London and New-York, Longman, 352 p.
2. BIDU-VRÂNCEANU, Angela (2005) - *Limba română contemporană*, Bucureşti, Editura Universitţii din Bucureşti. 325 p.
3. BIDU-VRÂNCEANU, Angela (2002) - *Lexic comun, lexic specializat*, Terminologiile ştiinţifice. Probleme generale, Partea 3, Bucureşti, Editura Universitţii din Bucureşti, 163 p.
4. BOUTIN-QUESNE, BELANGER,N., KERPAN,N. et ROUSSEAU,L.-J., (1985) - *Vocabulaire systématique de la terminologie*, Québec, Les publications du Québec (Les cahiers de l'Office québécois de la langue française), 184 p.
5. COŞERIU, E (2001) - *L'homme et son language*, Paris, Louvain ŞPeeters, 274 p.
6. MOUNIN, G (1974) - *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Quadrige/PUF, 340 p.
7. RASTIER, Fr. (2001) - *Semantique et recherches cognitives*, Paris, Presses Universitaires de France, PUF, 154 p.

QUELQUES LIGNES DE CONDUITE POUR LA TRADUCTION FRANÇAIS-ALBANAIS DES CONSTRUCTIONS ABSOLUES

Dr. Fjoralba Dado
Université de Tirana, Faculté des Langues Étrangères, Département de Français

Même si au Département de Français de la Faculté des Langues Étrangères de Tirana, nous avons opté pour l'enseignement de traduction interprétative telles que proposée par le modèle interprétatif de l'ESIT, force est de constater que certains phénomènes linguistiques deviennent des sources de problèmes pour les apprenti-traducteurs, surtout au niveau des interférences linguistiques. D'où, l'objectif de cette communication d'analyser le phénomène linguistique des constructions absolues, dans l'optique de la traduction littéraire français-albanais. En premier lieu, nous allons proposer la définition de cette notion dans les deux langues à partir de différentes études. Ensuite, grâce à l'analyse contrastive des exemples tirés d'un corpus composé de quelques œuvres littéraires traduites du français en albanais, nous allons essayer de tirer quelques conclusions.

Mots-clés : contruction détachée, construction absolue, traduction

1. Précisions sur les constructions absolues

Si l'on se réfère à Suzanne Hanon, ces constructions nominatives dépendantes sont constituées par deux termes en rapport de sujet et de prédicat logiques. Elle distingue plusieurs types de constructions absolues (CA):

Le type A – les constructions mobiles à valeur attributive - *Marie est assise les yeux fermés*

La type B – Les constuctions mobiles à valeur circonstancielle - *La porte fermée, Marie s'en alla*

Les types C et D – Les constructions à place fixe - *Pierre est tête nue, Un jeune homme torse nu se promène dans le jardin*[8].

Cependant, les CA ont fait l'objet de nombreux ouvrages de grammaire et de nombreuses études.

Dans la 12e édition du *Bon Usage* ces constructions portent le nom de compléments absolues [9], alors que dans Wagner&Pinchon [11], Béchade [3] elles sont traitées dans le chapitre des participes. Selon Damourette et Pinchon, elles font parties dans la classe des phrases nominatives [7]. Brunot les considère en tant que compléments sans préposition [4].

Bernard Combettes propose une définition plus ou moins identique avec celle de Hanon qui diffère par rapport au traitement des constructions constituées par un participe passé (*la porte fermée*..)[6]. En effet, dans la grammaire traditionnelle ces constructions sont considérées comme des propositions subordonnées constituées par un participe alors que pour Suzanne Hanon elles font partie des contructions absolues à valeur circonstancielle. Nous allons nous appuyer sur le point de vue de Combettes et nous laisserons hors de notre analyse ce type de constructions.

2. La morphosyntaxe des constructions absolues

Sur le plan morphologique, les constructions absolues ne présentent aucun trait spécifique. Les seuls traits qui les caractérisent sont leur mobilité dans la phrase, l'ajout sémantique et au niveau prosodique, elles sont caractérisées par une pause traduite par une virgule à l'écrit et accompagnée d'une intonation particulière. Mais quels sont les éléments constitutifs d'une construction absolue et quel est leur ordre à l'intérieur de celle-ci?

Le sujet logique est le premier élément. Il est constitué par un syntagme nominal, lui-même composé d'un substantif actualisé grâce à l'emploi d'un article défini ou d'un adjectif possessif.

***1) Les prunelles fixes**, il contemplait les ruines de sa joie (ES, p.80)*

***Me sy të brengosur**, po këqyrte mbeturinat e gëzimit të tij (Edukimi i ndjenjave, p.42)*

***2)** Interminable et osseuse, **étendue sur son lit, ses mains aux brunes verrues croisées sur sa poitrine,** Mme .....faisait (exemple cité par Combettes, 1998, p. 57)*

***3) Bonnet grec à la main**, il entrait à pas muets pour ne déranger personne et toujours en répétant la même phrase (Mme Bovary, e-book, p. 210)*

***Me kapuçin e tij të rrafshtë në dorë**, ai hynte pa u ndier që të mos shqetësonte njeri (Zonja Bovari, p.108)*

***4) Tête nue, poitrine ouverte,** il aspirait l'air. (ES, e-book, p.116)*

***Hoqi kapelën, zbuloi kraharorin** dhe mori frymë thellë (Edukimi i ndjenjave, p.63)*

L'absence d'article est constatée chez les substantifs marquant des parties du corps (mains, bouche) et faisant partie des expressions semi-lexicalisées (*bouche bée, tête baissée)* ou de certaines structures détachées telles que les constructions symétriques (*main dans main)* et énumeratives (*bouche ouverte, yeux fermés).* Quant au prédicat, il est exprimé par:

- Un adjectif qualificatif (*poitrine ouverte)*
- Un adjectif verbal (*la bouche souriante*)
- Un syntagme prépositionnel (*bonnet grec à la main*)

Au niveau de l'intégration syntaxique dans la phrase, la construction absolue peut occuper plusieurs positions. En effet, elle a également une valeur de prédicat secondaire et remplit les mêmes fonctions essentielles et non essentielles clairement définies par les différentes grammaires. Ainsi, au ca où elle se rattache au syntagme nominal, elle remplit la fonction de complément du nom *Un jeune homme torse nu* et/ou la fonction d'épithète dans une structure du type prépositionnel *Un homme aux mains croisées.* Elle peu également remplir la fonction d'attribut du sujet ou du complément d'objet [10]:

Il est parti les mains vides

On l' a renvoyé les mains vides

3. La sémantique et la référence des constructions absolues

Même si les constructions absolues sont caractérisées par un détachement au niveau syntaxique, du point de vue sémantique et référentiel elles sont rattachées au prédicat secondaire. Ici, il y a lieu de préciser que les constructions absolues ne constituent pas le référent. Le sujet nominal logique revêt la valeur du référent essentiellemet grâce à la relation semantique établie entre une construction absolue et un élément du prédicat principal. Ces éléments peuvent établir entre eux une relation anaphorique partielle, à savoir la relation entre le tout et la partie. Cela

veut dire que le prédicat secondaire ne qualifie qu'une partie du référent. Dans ce cas, la construction absolue ne constituant pas le référent, elle est une construction à la seule valeur qualificative. Elle n'a pas de valeur d'indentification. Par conséquent, dans la majorité des cas les constructions absolues ont une valeur descriptive. Cela n'empêche pas qu'il y ait des constructions absolues à valeur circonstancielle:

5) ***Les yeux fatigués à la fin****, elle fermait ses paupières (Mme Bovary, p.78)*

Dans l'exemple cité ci-dessus, la construction absolue et le prédicat secondaire entretiennent une relation temporelle de posteriorité. Vu son caractère plutôt analitique que synthétique, la langue albanaise préfère la paraphrase en explicitant la relation temporelle établie entre la construction absolue et la phrase qui suit. La traduction de la séquence suivante en témoigne:

Më në fund si i lodheshin sytë*, ajo mbyllte qepallkat (Zonja Bovari, p. 71)*

Etant donné que les constructions absolues sont plutôt descriptives, elles constituent un élément essentiel de la poétique du portrait. Dans quelques passages tirés de notre corpus, nous avons constaté que les constructions détachées de nature différente sont dans une position linéaire, souvent sans mot de liaison. Cette hétérogénéité peut s'expliquer par le fait que les constructions absolues font preuve d'une similarité syntaxique avec les autres constructions détachées, par exemple les constructions détachées adjectivales. Cependant, selon Abeillé et Godard la position des constructions absolues dans la phrase dépend également d'autres facteurs comme leur longueur et leur poids[1]. Les constructions absolues constituent un prolongement syntaxique assuré grâce à l'élargissement de différents compléments. À part ces facteurs, nous sommes de l'avis qu'il existe aussi un autre facteur important qui influence sur la position initiale des constructions absolues dans la phrase. Dans les oeuvres littéraires, cette position initiale sert de cadre introductif à la description du personnage en donnant ainsi au lecteur la possibilité de connaitre préalablement ce dernier. Suzanne Hanon a établi des statistiques portant sur la position des constructions absolues dans un corpus donné[8]:

- 3/4 des constructions absolues en fonction d'apposition ont une position postverbale
- Seulement 15% occupent une position initiale et 11 % sont situées entre le sujet et le verbe.

Du point de vue de la dynamique de la communication, les constructions détachées répondent à une fonction traditionnelle selon laquelle la position initiale procure à ces unités une valeur thématique explicite. En effet, les constructions détachées ont généralement un caractère thématique en présentant notamment la topique et rarement le commentaire. Mais, le fonctionnement logique et informatif de ces constructions dépends beaucoup de la position qu'elles occupent dans la phrase, avant ou après le verbe. Il s'agit plutôt d'une position périphérique dans celle-ci. Du point de vue pragmatique, ces constituants sont syntaximent détachés des constituants auxquels ils se rattachent. Le détachement des constituants fait interrompre la linéarité syntaxique de la phrase.

4. Parallèle entre quelques constructions absolues du français et les attributs détachés en albanais

Après ce regard rapide sur les constructions absolues, il est intéressant de voir dans l'optique de la traduction littéraire français-albanais la façon dont des constructions absolues nominatives sont transmises en albanais:

6) ***Le tricorne sur l'oreille et les mains derrière le dos****, des sergents de ville erraient le long des murs (ES, e-book, p.62)*

Ndërsa policët ***me kapelat trekëndëshe të ngjeshura mbi sy dhe duart prapa shpinës****, silleshin gjatë mureve (Edukimi i ndjenjave, p. 36)*

7) *Il foulait avec elles les crottins de cheval,* ***une main dans la poche de sa veste et son chapeau de paille mis de côté.*** *(Mme Bovary, e-book, p. 283)*

Ai shkelte me to mbi bajgat e kuajve, ***duke mbajtur njërën dorë në xhepin e xhaketës dhe kapelën prej kashte mbi njërin sy*** *(Zonja Bovari, p.146)*

À partir de ces exemples, dans la traduction en albanais nous pouvons constater qu'à ces constructions du français correspondent également des constructions détachées mais introduites par la préposition *me* suivie de l'accusatif (exemple 6) ainsi que des constructions comportant l'emploi d'un gérondif (exemple 7). Une telle correspondance qui peut s'ajouter à la tendance des apprenti-traducteurs de traduire littéralement , surtout lors du passage de la langue A vers la langue B, provoque des diffultés surtout au niveau de l'abstraction de la forme du texte source. Ainsi, les apprenti-traducteurs auraient plutôt tendance à traduire la phrase suivante en gardant en français la préposition *me* de l'albanais:

8) ***Me kraharorin lakuriq dhe me rrobat që i ishin bërë zhele****, ai thërriste se ……..*

Avec la torse nue ……..

5. Quelques précisions sur les constructions absolues, les constructions détachées et l'attribut détaché en albanais

Dans les exemples analysés ci-dessous, les constructions absolues présentent des traits syntaxiques et sémantiques correspondant avec ceux des constructions détachées décrits par Combettes [6]. Ici, il y a lieu de préciser ce que l'on sousentend en albanais avec "construction absolus", "construction détachée" et "attribut détaché".

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, les constructions détachées jouissent généralement d'une relative mobilité, sont divisées par une pause avec la partie de la phrase qui suit, forment un prédicat second qui apporte de l'information supplémenatire au support ou au référent qui est l'un des constituants du prédicat principal. Ce référent coïncide avec le sujet de la phrase mais peut être exprimé également par un pronom complément objet direct.

Selon Combettes, les constructions absolues font partie des constructions détachées en partageant ainsi des traits essentiels communs: la place libre dans la phrase et la capacité à former une prédication seconde [6]. Si l'on se réfère aux grammaires albanaises, ces constructions font partie de la catégorie des attributs détachés et sont définies comme suit: " *Il s'agit de constructions qui sont sémantiquement rattachées au sujet ou au complément d'objet et en général sont positionnées auprès de verbes de mouvement ou d'état*" [2]. Donc, l'analyse de cette définition nous emmène à conclure que dans la langue albanaise l'attribut, qu'il soit détaché ou non, entretient un double rapport qui sousentend une relation circonstancielle avec le constituant verbal et une relation que l'on pourrait qualifier de "descriptive" avec un substantif ou pronom qui remplit essentiellement la fonction du sujet et du complément d'objet.

La construction absolue, qui jouit d'une place libre tout autant que les constructions détachées, peut occuper différentes places dans la phrase: au début, au milieu et à la fin. Cette liberté de positionnement est traduite par une virgule à l'écrit et par une pause à l'oral.

6. Quelques remarques

Les constructions absolues soumises à notre analyse, sont composées de deux termes qui entretiennent des relations d'interdépendance et appartiennent aux catégories morphologiques suivantes:

Article défini/ adjectif possessif/ sans article + substantif+ Groupe prépositionnel/ participe présent ou passé /adjéctif.

Le premier substantif est généralement accompagné d'un article défini et rarement d'un adjéctif possessif. Il y a aussi des cas caractérisés par l'absence totale de l'article.

Voyons les constructions absolues dans les exemples suivants:

a) Article défini + nom +adjectif

9) ***La poitrine nue [….]****, il protestait de son innocence.(ES, p.78)*

Me kraharorin lakuriq […]*,ai thërriste e vërriste se s'kishte faj.(ES, p.40)*

b) Article défini + Groupe prépositionnel

10) ***Le tricorne sur l'oreille et les mains derrière le dos****, des sergents de ville erraient le long des murs (ES, e-book, p.62)*

Policët ***me kapelat trekëndëshe të ngjeshura mbi sy dhe me duart prapa shpinës,*** *silleshin gjatë mureve (ES, p.36)*

c) Article défini + nom + participe présent

11) *Casanova, **le coeur battant de l'émotion [..],** reste immobile et stupide en face de ce messager jailli de l'ombre.(Porporino, p.243)*
*Kazanova, **me zemrën që po i rrihte fort nga emocioni [...],** mbeti i ngrirë dhe i hutuar përballë këtij lajmëtari të mbirë nga hija. (Porporino, p.185)*
d) article défini + participe passé + Groupe prépositionnel
12) ***Le regard tourné vers les cendres [….]**, elle defaisait, de l'autre, le lacet de la brassière; (L'éducation sentimentale, p.163)*
***Me sytë te prushi, [...]** ,ajo po i zgjidhte me dorën tjetër gjalmin e jelekut; (Edukimi i ndjenjave, p.133)*

Vu les exemples cités ci-dessus, nous pouvons affirmer que dans la traduction en albanais les attributs correspondent avec les constructions absolues du français. La seule diffèrence se situe au niveau de l'emploi de la préposition ***me***, qui introduit l'attribut. Cependant, il y a un autre moyen qui sert à exprimer la construction absolue du français en albanaiss, à savoir une proposition subordonnée relative:

13) *Mlle Vatnaz, **une écharpe orientale autour des reins**, se tenait à un coin de la cheminée. (L'éducation sentimentale, p. 437)*
*Zonja Vatnaz, **që kishte ngjeshur për brezi një shall oriental**, ishte ulur pranë oxhakut (Edukimi i ndjenjave, p. 437)*

De la même manière, la construction absolue du français dont le deuxième constituant est constitué par un participe présent *(-ant)*, donc elle répond au schéma *article défini+ participe présent (-ant)* peut être exprimée en albanais par :
- un attribut où au participe présent du français correspond une proposition subordonnée relative, qui définie tout en le qualifiant, le noyau nominal de l'attribut (exemple 11, *le cœur battant*). En effet, dans ce cas le participe présent dans le texte source est suivi d'un groupe prépositionnel:
- un attribut du type *préposition "me"+ nom + Groupe prépositionnel :*

14) *elle le regardait la tête un peu de côté, **la bouche souriante**. (L'éducation sentimentale, p. 441)*
*Ajo e vështronte me kokën të kthyer pak mënjanë dhe **me buzë në gaz**. (Edukimi i ndjenjave, p. 442)*

La phrase en français contient deux constructions absolues, l'un d'eux en position non détachée et l'autre en position détachée, qui sont traduites en albanais par des attributs coordonnés.
- Une proposition indépendante :

15) *Rosanette considérait un point par terre, à trois pas d'elle**, fixement, les narines battantes, absorbée.** (L'éducation sentimentale, p. 403)*
*Rozaneta **i kishte qepur sytë përdhe**, te një pikë e vetme, nja tre hapa larg; **flegrat e hundës po i dridheshin**. (Edukimi i ndjenjave, p. 401)*

Donc, étant donné la nature verbale du participe présent de ces constructions, en albanais il peut correspondre soit avec une proposition relative à la fonction qualifiante soit avec une proposition indépendante qui s'incrit dans un cadre toujours déscriptif. Tout de même, il y a également d'autres moyens pour exprimer les constructions absolues du français en albanais. Ainsi, si en français la CA ne contient aucun élément de nature verbale, en albanais apparait la nécessité de l'emploi du verbe d'état « *dukem* » (fr. sembler) :

16) *Il avait les cheveux coupés droit sur le front, comme un chantre de village, **l'air raisonnable et fort embarrassé** (Mme Bovary, p. 8)*
*Balluket përmbi ballë i kishte të prera drejt si ndonjë psalt fshati, **dukej njeri i shtruar dhe i vënë në siklet të madh** (Zonja Bovari, 2002, traduit par B.Doko, p. 17)*

Dans la deuxième traduction (exemple 17), le traducteur a choisi de traduire la CA du texte source en gardant le même schéma de l'original même s'il n'y a pas de structure verbale « *kishte pamjen/avoir l'air* » :
*Flokët i kish të premë drejt, mbi ballë, si psalt fshati dhe **pamjen e nji kalamani t'urtë e fort t'hutuem** (Zonja Bovari, 1962, traduit par Z.Rexha, p.11)*

Le phénomène de l'emploi des verbes représentatifs "*avoir*" ou "*avoir l'air*" est étudié par le chercheur Choi-Jonin. Selon Choi-Jonin, ces constructions correspondent à un *nexus (=noyau) nominal en fonction d'attribut* et figurent à l'intérieur d'une liste appelée *valence parasitaire* [5]. Lors de la traduction en albanais, l'emploi de la valence parasitaire peut aller de paire avec l'emploi traditionnel des attributs introduits par la préposition « *me* ». Voici la définition des constructions absolues proposée par Suzanne Hanon: « *Par constructions absolues, nous entendons des constructions nominales, dépendantes, constituées par deux termes en rapport de solidarité que l'on peut considérer comme un sujet et un prédicat logiques. Les constructions absolues sont nominales parce qu'elles excluent la présence d'un verbe conjugué dans leur prédicat*»[8].

En guise de conclusion

Dans cette communication, nous avons pu constater les définitions de la notion de "construction absolue" proposées par différents chercheurs. Du point de vue traductologique, nous pouvons confirmer que les constructions absolues du français qui sont toujours nominales peuvent être traduites en albanais en gardant le caractère nominal mais en introduisant la préposition *me* accompagné de l'accusatif.

En outre, les constructions absolues du français qui comportent un élément à caractère verbal, peuvent être traduites en albanais soit par une proposition relative à la fonction qualifiante soit avec une proposition indépendante qui s'incrit dans un cadre toujours déscriptif.

Références bibliographiques:

1. ABEILLÉ, Anne & GODARD, Danièle (2000) - *French word order and lexical weight,* in R. Borsley (éd.) *The nature and Function of Syntactic Categories,* Syntax and Semantics 32, New York : Academic Press.
2. AKADEMIA E SHKENCAVE, (1997) - *GRAMATIKA E GJUHËS SHQIPE II*, Tiranë, p. 345.
3. BÉCHADE, Hervé-D. (1986) - *Syntaxe du français moderne et contemporain,* Paris, P.U.F.
4. BRUNOT, Ferdinand (1953/ 1922) – *La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage apliquée au français,* 3e édition, Masson et Cie, Paris.

CHOI-JONIN, Injoo (2000) - *Nexus nominal à fonction d'attribut,* in Cl. Buridant, G. Kleiber et J. –Ch. Pellat (éds.), *Par monts et par vaux. Itinéraires linguistiques et grammaticaux, Mélanges de linguistique générale et française offert au professeur Martin Riegel*, Peeters, Louvain-Paris, p. 95-110.

5. COMBETTES, Bernard (1998) - *Les constructions détachées en français moderne,* Ophrys, Paris.
6. DAMOURETTE, Jacques & PINCHON, Edouard (1911-1940) - *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, d'Atrey, Paris.
7. HANON, Suzanne (1989) - *Les constructions absolues en français contemporain,* Peeters, Louvain -Paris.
8. GREVISSE Maurice, GOOSSE, André (2008) - *Le Bon Usage : grammaire française,* 12e édition, Duculot, Paris-Louvain-la-Neuve, p.510.
9. RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, René (1994) - *Grammaire méthodique du français,* Paris, P.U.F, p.192.
10. WAGNER, Robert-Léon, & PINCHON, J., (1962) - *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, Paris, p.65.

Œuvres littéraires citées

FERNANDEZ, Dominique (2008) *Porporino ou les mystères de Naples,* Paris, les Cahiers Rouges Grasset.

FERNANDEZ, Dominique , (2008) *Porporino ose misteret e Napolit,* traduit par Arben Leskaj, Tiranë, Shtëpia botuese Dudaj.

GUSTAVE, Flaubert *Madame Bovary,* version numérique (e-book) https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Flaubert-Bovary.pdf

GUSTAVE, Flaubert (2002) *Zonja Bovari,* traduit par Viktor Kalemi, Tiranë, Shtëpia botuese, Argeta-LMG.

GUSTAVE, Flaubert (1962) *Zonja Bovari,* traduit par Zekirja Rexha, Tiranë, Shtëpia botuese Naim Frashëri.

GUSTAVE, Flaubert, *L'Education sentimentale,* version numérique (e-book)
http://www.ebooksgratuits.com/ebooksfrance/flaubert_education_sentimentale.pdf
GUSTAVE, Flaubert (1998) *Edukimi i ndjenjave,* përktheu Bujar Doko,Tiranë , Shtëpia botuese OMSCA.

LA FORMATION DES COMPETENCES DE COMMUNICATION AUX ETUDIANTS A TRAVERS LE MULTIMEDIA

Gaitur Alina, doctorandă UPS „I. Creangă"
UTM: Catedra Limbi Moderne

Lumea contemporană reprezintă o permanentă şi inedită provocare pentru educaţie. Condiţii noi în activitatea profesională cer o revizuire a metodologiei comune, a metodelor şi tehnicilor de predare a limbilor străine. Tehnologiile noi şi multimedia sunt mereu în continuă dezvoltare, de aici creşte rolul informaţiei şi a cunoştinţelor în toate domeniile de dezvoltare socială. Specialistului nu sunt suficiente surse de informare doar în limbă maternă. Prin urmare, studierea limbilor străine devine tot mai importantă, care duce la formarea competenţelor de comunicare. Dezvoltarea şi formarea competenţelor de comunicare este o problemă importantă şi în acelaşi timp una dificilă cu care se confruntă profesori de limbi străine. Metode de predare prin intermediul audio-vizualului vizează formarea competenţei de comunicare lingvistice, pragmatice şi sociolingvistice.

Mots-clés : TICE, multimédia, compétence de communication

Cet article aborde la question des rapports entre les évolutions en didactique des langues et les évolutions des technologies, autrement dit comment les nouvelles technologies utilisées dans les méthodologies de l'enseignement peuvent former les compétences de communication aux étudiants.

Toutes les innovations technologiques dans le domaine de l'information et de la communication, apparues depuis la fin du 19ème siècle (du télégraphe jusqu'à la télévision) le développement actuel de l'informatique ne peut laisser le système éducatif indifférent [4], à fortiori l'apprentissage des langues qui est en perpétuelle évolution depuis son origine et dont les théories scientifiques ne pourraient aboutir à des vérités apodictiques. [12] En effet la didactique des langues se prête plus que d'autres disciplines aux apports technologiques en raison des techniques de reproduction du son et de l'image autochtones. Car il est encore reconnu de tous que maîtriser une langue est un exercice perceptif et moteur, accompagné souvent par la découverte de paysages, coutumes et visages. [5] Il est vraiment intéressant de remarquer que c'est toujours l'enseignement des langues qui a recours le premier à des innovations technologiques. Du premier gramophone jusqu'au micro-ordinateur, le dernier-né de l'informatique, hormis leur fonction essentielle à savoir diffusion de la musique, communication, calcul, dactylographie ou encore enregistrement, ils séduisent les acteurs du champ de la didactique. Les étapes principales qui ont marqué l'histoire de la technologie en didactique des langues que nous allons détailler sont : l'enseignement programmé (machines à enseigner) et la méthodologie audio-orale (laboratoire de langues), la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), l'approche communicative et actionnelle.

Durant les années 60, l'enseignement programmé a des applications aux Etats-Unis ainsi qu'en Europe, surtout dans l'enseignement professionnel et la formation industrielle. Cependant si nous tenons compte des inventaires de programmes conçus dans cette période-là, nous pouvons dire que, comme le fait remarquer également Gaonac'h [7], ses applications (qu'il s'agisse de modèle skinnerien ou de celui de Crowder) ne font pas diffusément l'objet dans l'apprentissage des langues. De plus, la quasi-totalité des programmes élaborés ne portent pas sur la définition stricte de l'enseignement programmé. Ils ne sont que de simples jeux de questions réponses ayant pour objectif de faire acquérir le vocabulaire. En méthode audio-orale (MAO) la langue étrangère est présentée à travers des dialogues de langue courante, enregistrés sur des bandes magnétiques ou des cassettes. En plus, ces dialogues sont fabriqués en fonction de la progression choisie. Chacune des répliques impose une phrase de base (pattern sentence) qui servira de modèle à

l'élève pour qu'il en produise de nouvelles par une manipulation de substitution (lexicale ou morphologique) ou de transformation (mis en discours en direct ou à la voix passive, etc.), manipulation qui garantira la généralisation de la structure apprise. [1] Le fait d'apprentissage consiste essentiellement en répétitions orales intensives pour le but de *mémorisation* des phrases-modèles et en manipulations orales intensives pour l'*automatisation* des structures dans les exercices structuraux. [16] Il est à noter donc que ce sont les exercices structuraux qui constituent l'essentiel du modèle d'apprentissage en MAO. Par ailleurs, comme le fait remarquer Brammerts [2], cette méthode a été fortement marquée par la conception de l'enseignement en Laboratoire de Langue, car les exercices structuraux sont évidemment indiqués pour le travail au Laboratoire de Langue. Ainsi le Laboratoire de Langue constituera l'axe principal de la MAO comme un auxiliaire privilégié de la répétition intensive. La méthodologie audio-visuelle accorde toujours une place de choix aux méthodes imitatives et répétitive.

La méthodologie SGAV, qui est acronyme pour Structure-Globale Audio-Visuel, est origine de l'Europe. La méthode SGAV regarde la langue comme un moyen d'expression et de communication orale. Comme toutes les méthodes audiovisuelles, elle s'organise autour d'un support audiovisuel. SGAV développe une compétence linguistique (priorité à la langue parlée) à partir d'une situation-type (vie quotidienne) présentée au moyen d'un support AV (simultanéité de la transmission du message par les deux canaux). C'est centré sur la communication et le verbal, alors il y a la focalisation sur l'image et le son, et même l'écriture est considérée comme dérivé de l'oral. Ça donne un point de vue de langue où le non verbal comme les gestes et les mimiques sont très importants, et la langue est un moyen d'expression et de communication orale. Un cours avec l'utilisation de la méthode SGAV est très actif ; c'est plein de répétition, compréhension, mémorisation et parler librement. Cependant, l'étudiant a encore besoin d'écouter très attentivement.

Dans cet ordre d'idées on peut mettre en évidence les avantages et des désavantages de la méthode SGAV. Un des avantages est que la méthode SGAV met l'accent sur la prononciation correcte, qui est ignorée par plusieurs méthodes qui sont centrées sur l'écrit. L'enseignant est toujours bien préparé, car il présente les structures grammaticales et le vocabulaire graduellement. Un autre avantage est que cette méthode commence toujours par la langue parlée et passe à l'écrit après que les apprenants ont certaines connaissances. [11]

Il y a aussi plusieurs désavantages de la méthode SGAV. Un des désavantages est que l'apprenant ne devient pas facilement autonome, car leur emploi de la langue est restreint aux situations qui sont utilisées en classe. Cela arrive, car les dialogues de départ sont trop artificiels, normés, simplistes et généraux. SGAV ne développe pas la créativité des apprenants, cette méthodologie focalise son attention sur la reproduction et non sur la production des apprenants, quoi que cette méthodologie a proposé le développement de 4 habiletés : compréhension orale et écrite et expressions orale et écrite. Elle insiste surtout sur la formation et développement sur l'oral. A la place de SGAV arrive l'approche communicative qui s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Cette méthodologie a pour l'objectif la formation et le développement de 4 compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, et la production écrite. A cette époque apparaissent les outils informatiques pour l'apprentissage, apparaissent les vidéodisques, puis cédérom multimédia. L'approche communicative se fonde sur l'idée que : c'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, ce que ne permettent pas ou très peu les outils technologiques existants durant cette période. [6] Dans les années 1990, plusieurs concepteurs de cédéroms interactifs pour l'apprentissage s'efforcent de proposer des simulations d'interaction avec des personnages (virtuels ou filmés) figurant à l'écran, afin de permettre aux apprenants de s'entraîner à produire, voire communiquer à l'oral. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins. L'objectif général de l'Approche Communicative est l'acquisition de la compétence de communication, définie

initialement comme la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre. [10] Définition explicitée et complétée par la suite :
- chaque sujet possède sa propre compétence de communication qui, loin d'être donnée une fois pour toutes, peut être diversifiée et raffinée ;
- la compétence de communication englobe la compétence linguistique, dont elle contrôle l'usage. Les deux compétences sont actualisées simultanément dans tout acte de compréhension ou d'expression. Il ne sera donc pas question de les enseigner séparément ou à des moments différents du parcours didactique. La compétence de communication est intimement liée à une culture et à une langue donnée. Apprendre une langue étrangère est donc en même temps apprendre une nouvelle compétence de communication.

Les composantes de la compétence de communication selon D. Coste :
a) la composante de maîtrise linguistique (niveau phrastique);
b) la composante de maîtrise textuelle (niveau transphrastique);
c) la composante de maîtrise référentielle (domaines d'expérience et de connaissance);
d) la composante de maîtrise relationnelle (échanges interpersonnels);
e) la composante de maîtrise situationnelle (autres facteurs pouvant affecter le choix des formes linguistiques).

Chacune de ces composantes implique en même temps des savoirs et des savoir-faire, mettant en œuvre des facteurs d'ordre cognitif, volitif et affectif, ainsi que l'expérience sociale du sujet. Tout type de pratique langagière (de compréhension ou d'expression) peut être situé par rapport à la pondération de ces composantes.

Les composantes de la compétence de communication (compétence plurilingue et pluriculturelle) selon le CECRL sont :
- la compétence linguistique (phonologique, orthographique, orthoépique, lexicale, sémantique, grammaticale) ;
-la compétence sociolinguistique (la politesse linguistique, les niveaux et registres de langue)
- la compétence pragmatique (fonctions communicatives = actes de langage, discours et textes).
Ensuite l'approche communicative donne naissance à une autre approche (perspective actionnelle).

Dans le deuxième chapitre du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) figure une définition de l'approche dite « actionnelle » qui reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour *parler* avec l'autre, mais pour *agir* avec l'autre. Si l'apprenant est graduellement amené à agir avec les autres en contexte scolaire, il est également amené à agir en contexte social. Le cadre rappelle que, si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. [3] L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend des actions qui développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.

Depuis les années 90, le multimédia et Internet occupent une place importante dans les recherches sur les Technologies de l'Information et de la Communication (TICE) menées dans le milieu de l'éducation, surtout l'enseignement des langues étrangères du pays. Un autre objectif de cet article, est de démontrer l'efficacité potentielle de l'utilisation des supports multimédia dans l'enseignement/apprentissage des langues qui s'organise autour de la notion de compétence, et dont le but central est l'acquisition de la compétence de communication, c'est-à-dire, la capacité réelle à employer la langue en situation.

TICE s'identifient concrètement à l'ordinateur, multimédia (vidéo, Internet, documents sonores, communication à distance etc.,). L'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE trouve ses origines dans les méthodologies antérieures. Il est évident que TICE met l'ordinateur au centre de l'enseignement /apprentissage des langues. Le nombre des avantages de l'enseignement et de l'apprentissage par l'ordinateur ne cessent pas

d'accroitre. L'ordinateur déborde d'images en couleurs, de ressources sonores, de vidéo, de documents authentiques, de site, et d'autres moyens technologiques. Il est motivant, car en combinant, texte, image et son, il laisse à l'apprenant l'opportunité de découvrir le monde et il est capable de lui fournir tous les renseignements sur le sujet qui l'intéresse. L'ordinateur permet l'interactivité assurant des conditions réelles de communication. Les apprenants présentent une meilleure performance quand ils travaillent avec les TICE. Les TICE constituent des outils cognitifs avec lesquels l'apprenant peut penser et agir. Ils affectent la façon de lire, de comprendre, de résoudre des problèmes. De plus, ils ont un impact sur la communication dans la classe et ils offrent la possibilité d'établir des situations d'apprentissage dans lesquelles plusieurs apprenants collaborent et interagissent une même tâche.

Les TICE abolissent en quelque sorte, des frontières. Les TICE apparaissent comme un soutien, comme un outil susceptible de favoriser l'apprentissage et l'enseignement. Il y a peu de temps encore, les processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères se faisaient principalement en utilisant des stratégies méthodologiques traditionnelles, soutenues aussi bien par des supports bibliographiques, comme les manuels, que par des vidéos et des enregistrements sonores existants sur le marché. Les étudiants de langues et cultures étrangères effectuent des activités pratiques en présentiel dans des salles de classe traditionnelles ou dans des laboratoires de langues qui ne possèdent pas tous les attributs d'une technologie mise à jour et qui ne favorisent guère les activités d'apprentissage semi-autonome ou autonome. [14] Par conséquent, on cherche à améliorer les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, afin de former et de développer de manière plus efficace les compétences linguistiques de l'étudiant et d'améliorer ses performances. Comme le résultat de cette révolution technologique, il y a une modification des rôles du professeur de langues et de l'apprenant. Le professeur de langues réfléchit désormais à la manière d'intégrer la technologie dans son cours et à la manière dont ce changement peut améliorer le processus d'acquisition de la langue. Il conserve sa place fondamentale et stratégique dans cette évolution en organisant l'apprentissage, il contribue dans leur sélection à la qualité des matériels qu'il développe et soutient l'apprenant dans son apprentissage. On n'adopte plus un manuel, en réalité on l'adapte et le transgresse. Les professeurs se construisent une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes méthodes déjà publiées. Chaque professeur établit ses contenus, prévoit la progression du cours, il prépare ses matériels (documents authentiques, par exemple) selon les thèmes abordés et détermine son objectif principal. [13] Évidemment il existe de nombreuses méthodes disponibles à l'enseignant et stratégies pédagogiques pour entreprendre un cours. Les enseignants de langue ont la chance de travailler dans un contexte d'autonomie qui leur laisse généralement toute latitude pour prendre des initiatives en matière de méthodes et de contenu, pour expérimenter, pour sélectionner leurs supports de cours selon leurs propres critères, voire les fabriquer. [8] Dans ce contexte, didactiser un document authentique est une entreprise longue et difficile, mais particulièrement adaptée à l'enseignement des langues de spécialité et souvent ressentie par l'enseignant comme une activité beaucoup plus riche et intellectuellement satisfaisante à côté de l'utilisation d'un manuel. Le processus de didactisation concerne l'exploitation par l'enseignant de tout document, généralement authentique, mais aussi déjà didactisé ou fabriqué de toutes pièces. Il vise à trouver le(s) meilleur(s) moyen(s) de permettre aux apprenants d'en tirer le plus grand profit. Dans le processus de didactisation, l'enseignant est maître d'œuvre et sa réflexion didactique englobe toutes les phases du projet :

1) analyse de la situation d'apprentissage et conception du projet dans sa globalité ;
2) sélection du document authentique selon des critères pré-établis comme :
- attractivité (pour la motivation des apprenants) ;
- potentiel d'adéquation avec tout ou partie du programme établi ;
- faisabilité (longueur, niveau de langue, etc.) ;
- critères éthiques et moraux (racisme, vulgarité, etc.) ;
3) définition des objectifs spécifiques de la didactisation du document sélectionné : linguistiques (lexicaux, discursifs), culturels, disciplinaires, conceptuels ;

4) conception des pré-tâches : une bonne préparation diminue l'angoisse des apprenants et facilite la réception du document ; par exemple, dans le cas d'une fiction, il est indispensable de faire acquérir ou d'améliorer les stratégies de lecture des étudiants ;
5) mise en place de l'évaluation initiale et finale des compétences des étudiants, ainsi que d'une évaluation qualitative du projet ;
6) définition d'une méthodologie : rôle de l'enseignant / responsabilités des étudiants ; quelle forme prendra le travail (exposés ou travail écrit, travail de groupe ou individuel, lecture, recherche sur Internet, etc.) ;
7) conception des tâches et activités :
- défrichage, repérage, cadrage, encodage des éléments à exploiter ;
- choix de l'angle d'attaque en fonction des difficultés anticipées et des éléments facilitateurs ;
- définition de la progression ;
- mise en place des aides à la compréhension ;
- élaboration des consignes ;
- conception des activités et des tâches ;
8) planification de l'organisation pratique et matérielle.

Lorsque nous évoquons les nouvelles technologies, nous pensons, de fait, aussi, au multimédia. Les supports multimédia ont en commun le principe fondateur de l'hypertexte (système permettant de passer d'un document à un autre selon des chemins préétablis ou élaborés lors de la consultation) qui présente l'information selon une méthode de lecture non linéaire, dans la mesure où les unités de sens sont liées entre elles par des hyperliens (qui pointent vers un autre élément textuel ou multimédia). [15] La première grande caractéristique du multimédia est qu'il permet de passer, grâce à un simple clic sur une zone sensible, d'un texte à un autre (ou à des images, du son ou de la vidéo) et de mettre en relation des données complémentaires (des mots, des paragraphes, des images, des sons à d'autres mots, paragraphes, images et sons), quel que soit leur emplacement dans le cédérom ou sur Internet. Outre l'apprentissage de langue en classe, ces technologies peuvent favoriser à un apprentissage d'une langue étrangère à distance pour préparer l'apprenant qu'il devient autonome. Néanmoins, pour tout ce qui touche aux supports multimédia, l'accent est mis sur l'action de l'utilisateur, c'est-à-dire sur la possibilité d'effectuer ses choix. Il peut choisir, en fonction de ses besoins, son parcours à l'intérieur de ces ensembles d'informations et élabore son cheminement personnel de lecture et de découverte. [9] C'est ce que l'on nomme communément l'interactivité, entendue comme les «réactions différenciées d'une machine par rapport à une intervention humaine», et qui constitue la richesse essentielle du multimédia.

En guise de conclusion, nous avons évoqué l'intégration technologique dans la didactique des langues et la présentation de différents outils méthodologiques conçus dans la logique de cette intégration. Nous avons analysé comment grâce à ces technologies on peut former les compétences de communication. Les enseignants intègrent pleinement les TIC dans l'enseignement. Les apprenants ne perdent pas d'occasion de manifester leurs préférences vers les nouveaux modes d'enseignement que leur offre le multimédia. Internet restera un outil de communication que nous pouvons mettre au service des étudiants pour un apprentissage des langues plus motivant et efficace.

Bibliographie:

1. BESSE, Henry (1995)- *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Crédif, 36p.
2. BRAMMERTS, Helmut (1995)- *L'approche communicative et l'ordinateur,* Etude de Linguistique Appliquée, Paris : Didier-Erudition, N100, Octobre-Décembre, 67-77p,.
3. CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : Apprendre, Enseigner, Evaluer, Strasbourg : Didier, 2011 pp., .87-96
4. CARRIER, Jean-Pierre (2000)- *L'Ecole et le Multimédia*, Paris : Hachette p. 59
5. COSTE, Daniel (1996)- *Multimédia et Curriculum multidimensionnel* Acte du Colloque: Outils multimédia et stratégies de l'apprentissage, Lille : Cahiers de la Maison de la recherche de l'université Charles de Gaulle, 75-78 pp,.

6. CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2002)- *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Press Universitaires de Grenoble, 248-251pp,.
7. GAONAC'H Daniel (1987)- *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier-Crédif., p.114
8. HARAMBOURE, Fr. (1996)- *L'autonomie des enseignants de langue de spécialité: un gage d'innovation raisonnée.* A Sp, 11/14: 265-271pp,.
9. HIRSCHSPRUNG, Nathalie (2005)- *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Collection Nouvelle Formule. HACHETTE, 87 p.
10. HYMES, Dell (1991)- *Vers la compétence de la communication*, Paris : Hatier-Didier, 117p.
11. IVAN, Mihaela (2006). *La méthode structuro-globale audio-visuelle*, In Dialogos 14: 16-20pp,.
12. JANITZA, Jean (1990) -Trois conceptions de l'apprentissage. Le français dans le monde, Paris : Hatier, N : 231, Février-Mars, 38-45 pp,.
13. LANCIEN, Thierry (1998)- *Le multimédia*, Collection Didactique des Langues Étrangères. CLE International, 98 p.
14. MANGENOT, François (1997)- *Le multimédia dans l'enseignement des langues,* In Apprendre avec le multimédia. Paris : Céméa/Retz, 69 p.
15. MANGENOT, François (2000) -*L'intégration des TIC dans une perspective systémique*, Paru dans Les Langues Modernes N 3. Paris, pp., 38-44 Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes, 38-44 pp,.
16. PUREN, Christian (1988)- *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan, 302p.

CONSIDERENTE PRIVIND ABORDAREA SOCIOLOGICĂ A VALORII

Gîncu Irina, dr., lector superior
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

The article deals with the concept of value and its development and evolution in sociology. The appearance of this concept is due to the processes characteristic to the modern society: globalization, industrialization, social progress, community development. The author exposes the evolution of morality, the values on which it relies from the point of view of different researchers: functionalists, rationalists, philosophers, psychologists and artists. The main issues developed in the text relate to the origin of values, their sources, value development and internalization, the relation between morality and value, the role the values play in the process of socialization.

The conclusion leads to the idea that the study of value has a prospective dimension, as it is based on predicting human behavior and anticipation of value conflicts.

Conceptul de valoare a devenit din ce în ce mai prezent în literatura sociologică din ultimii ani. Impunerea noţiunii de valoare în disciplinele socio-umane este rezultatul unei schimbări profunde care a avut loc în structurile civilizaţiilor moderne. Asistăm la procesul de autonomizare a valorilor şi a domeniilor culturale. Autonomizarea valorilor devine un indicator semnificativ al modernizării şi al progresului social. Tabloul valoric cunoaşte o dinamică accentuată, acceptînd ritmurile transformărilor sociale şi ale evenimentelor istorice.

În sociologia morală a lui E.Durkheim găsim o ilustrare deosebit de importantă a faptului, că sociologia a integrat încă de la începuturile sale, ca pe un element corelativ propriei deveniri, cunoaşterea faptului moral.E. Durkheim consideră că trebuie să se găsească un fundament nou pentru o morală, care ar putea fi transmisă doar prin educaţie, fără a face apel la supunerea religioasă.

C.Bouglé vede în sociologie fundamentul ştiinţific al unei morale laice şi identifică religia, morala, dreptul şi economia drept sisteme de valori. T.Parsons afirmă că morala reprezintă coeziunea societăţii întemeiată pe valori, deoarece toate normele sociale au un conţinut moral. De aici şi formula pe care o lansează T.Parsons, că o societate nu poate exista decît dacă este morală [6].

M.Weber demonstrează că convingerile morale sunt inteligibile prin punerea în esenţă a raţionalităţii lor şi a autonomiei în raport cu structurile sociale [3, p.1175; 5, p.192]. În sociologia lui V.Paretto, ideologiile morale trebuie interpretate ca pe nişte „raţionalizări" în vederea justificării unor acţiuni, a căror sursă veritabilă este sentimentul omenesc. La fel ca şi F.Nietzsche, H.Lévy-Bruhl aspiră spre un tablou „naturalist" al valorii şi consideră, că abordarea sociologică modernă a moralei este punctul de vedere ştiinţific, raţionalist, care trebuie să fie împotriva alianţei dintre spiritualism şi teologie, iar sociologia trebuie să atingă precizia fizicii şi matematicii[5, p.203]. Pentru E. Troeltsch, este important ca o valoare să fie văzută şi din alte puncte de vedere, aceasta fiind ideea principală şi valabilă pentru toate teoriile moralei [idem p.206].

Reieşind din criteriul vizat, în abordarea moralei, G.Gurvitch a relevat ineficienţa punctului de vedere subiectivist, cauza fiind considerată întemeierea teoriilor psihologiste pe postulatul „ invariabilităţii şi caracterului noncontradictoriu al naturii umane". G.Gurvitch susţine că atît sentimntele, cît şi intuiţiile morale variază după grupuri, civilizaţii şi indivizi [idem p.223; 71] . A doua eroare a doctrinelor psihologiste este individualismul acestora, poziţionarea omului ca fiinţă izolată. Pentru acest cercetător, punctul de plecare este în consolidarea ştiinţei moravurilor, pluralismul lumii valorilor şi singularitatea fiecărei valori. Aceasta este o abordare opusă axiologiei raţionaliste, care identifică aprioricul şi idealul cu generalul şi universalul. G.Gurvitch observă că, îndată ce psihologia pune problema diferenţierii valorilor, este silită să recurgă la criterii obiective şi sociale şi conchide că părăsirea terenului psihologic duce la întemeierea obiectivităţii valorilor, bazate pe colectivitatea sentimentelor morale.

Explicaţiile sociologice de tip consecvenţialist i-a făcut pe unii autori să afirme că sociologia se construieşte împotriva moralei sau că o denaturează. Conform opiniei lui W.J.Wilson, explicaţia naturalistă care face ca sentimentele morale să depindă de un simţ moral înnăscut, i-ar reda realităţii morale inteligibilitatea pe care a pierdut-o în felul acesta [8, p.537]. R.Boudon propune un alt mod de redare a realităţii morale: de a se interesa nu numai de motivele consecvenţialiste, ci şi de cele plurale şi contextuale care prevăd clasificarea faptului moral din punctul de vedere al actorului însuşi [idem].

Un rol aparte în explicarea vieţii şi modelelor de conduită îl au *moravurile.* Explicaţiile sociologiste ale moravurilor sunt de două feluri: practicarea binelui şi răului şi felul de a trăi. E.Durkheim stabileşte două forme ale acţiunii morale: *moravurile*, adică relaţiile sociale şi *morala* respectată în fiecare perioadă a istoriei. După această diferenţiere, E.Durkheim urmăreşte evoluţia nivelului „moralităţii medii" [idem p.538].

H.Levy-Bruhl a încercat să demonstreze imposibilitatea unei morale teoretice, nevoia de a percepe natura morală ca analogică naturii fizice. În acest context, el a insistat pe introducerea unei „arte raţionale bazate pe ştiinţa moravurilor" [4, p.204]. La rîndul său, G.Gurwitch a precizat printre sarcinile ştiinţei moravurilor descrierea moravurilor diferitor popoare în diferite epoci şi căutarea legilor evoluţiei ei [idemp.224].

Reflecţia lui Ch.Montesquieu asupra moravurilor se centrează pe problema reglării prin moravuri sau reglare prin legi. Conform acestei teorii, legile sunt stabilite de instituţii, iar moravurile sunt inspirate de spirit. Astfel, Ch.Montesquieu pune în evidenţă o trăsătură marcantă a evoluţiei societăţilor: slăbirea reglării prin moravuri şi condensarea regulilor sociale în forme juridice. C.Larrère observă că pînă la urmă, totul ţine de moravuri, iar disocierea *izomiei* de *eumonie* este imposibilă.

În opinia sociologului român P.Andrei, sociologia se constituie ca o ştiinţă a manifestărilor creatoare de valori. Procesele fundamentale ale existenţei şi activităţii omului sunt cele de cunoaştere şi de recunoaştere a valorilor. Pentru a realiza o valoare, omul trebuie să o conceapă sub semnificaţia axiologică ca scop sau mijloc al unei acţiuni, care după A.Bondrea, anume acesta este actul de cunoaştere a valorii. Diversitatea de expresie a acţiunilor umane are o dublă origine: în diversitatea condiţiilor exterioare şi în diversitatea soluţiilor privind determinarea şi realizarea unui tip dat de valori [2].

În legătură cu acest raport, P.Andrei relevă unitatea ireductibilă a fiinţei umane, ca unitate real-practică în procesul creării şi selectării analitice a valorilor. Omul ca subiect cunoscător, realizează valori, iar ca subiect al acţiunii aplică valorile practice sociale. „Prin sociologia valorii se înţelege studiul învăţării valorii în societate sau mai clar: legătura dintre realitatea socială şi valori" [1, p.246]. Studiind valorile, sociologul afirmă că sociologia valorii cuprinde studiul realizării practice a valorilor şi „arătarea" elementului social al valorii şi conţinutului, în explicarea proceselor practice de realizare a valorilor. În acest sens, conchidem că valorile acţionează ca o forţă integrativă eficientă numai dacă sunt interiorizate de membrii colectivităţii, dacă se transformă în repere ale conştiinţei şi conduitei indivizilor.

A.Bondrea distinge două niveluri analitice ale sociologiei valorilor: *nivelul determinării valoriişi grupului* din care dace parte, caracteristicile sale structurale; *nivelul cunoaşterii mecanismelor de realizare practică* a valorilor. Realizarea valorilor sau valorificarea valorilor este un proces contradictoriu şi conflictual, care se realizează după anumite regului şi norme şi care tinde spre un „ideal", care este „valoarea culturală" [2].

E.Durkheim prin reflecţiile despre idealul moral a ajuns inevitabil la problematica axiologică. Idealul lui E.Durkheim şi C.Bouglé reprezintă „o stare a colectivităţii", cu o fiinţă socială la bază, reprezentînd cea mai înaltă realitate pe plan moral şi intelectual - societatea. Aportul important adus axiologiei de către E.Durkheim, este combaterea opiniilor care insistau pe ideea concentrării valorilor în conştiinţele individuale. Astfel, sociologul deschide drumul cercetării raporturilor dintre societate şi grup, clasă şi valorile sociale.

Abordînd problema idealului social, E.Durkheim îşi demonstrează atitudinea sa faţă de problema valorii. Pentru el, valorile sacre sunt valorile dedicate comunităţii, pe care numai cei care se ridică asupra mediului „profan", le pot înţelege şi aprecia importanţa. Sociologul francez şi-a pus problema obiectivităţii valorilor, pe care a explicat-o, făcînd trimitere la „vocea colectivităţii"şi separînd „eul individual" şi „eul social". Autorul concluzionează că, subiectivitatea duce spre scopuri iraţionale şi amorale. Prin asimilarea valorilor şi normelor cu ajutorul educaţiei, individul resimte o tensiune, dar şi posibilitatea opţiunii.

Pentru M.Weber, fenomenele socio-culturale năzuiesc la o proprie obiectivitate, garantată de criteriul „neutralităţii axiologice". Contrar lui E.Durkheim, M.Weber pledează pentru inteligibilitatea convingerilor morale, prin punerea în evidenţă a raţionalităţii lor în raport cu structurile sociale. Alteori, M.Weber admite imposibiltatea de a fundamenta raţional valorile ultime, deoarece ţin de o decizie personală şi subiectivă. În acest context, sociologul propune conceptul de *raţionalitate axiologică,* înţeleasă ca pe o orientare conştientă spre propriile valori, ce poate structura esenţa umană. În opoziţie cu raţionalitatea axiologică este *raţionalitatea finală*, înţeleasă ca adecvarea dintre mijloacele folosite şi scopul urmărit.

Sociologia culturală weberiană este cea a unui permanent conflict valoric, unde sferele valorice se găsesc într-un antagonism permanent şi se exclud reciproc. Adică, raţionalitatea unei sfere apare ca iraţionalitate, atunci cînd este problematizată din perspectiva altei sfere. Punctul de vedere al individului, reprezintă o decizie personală şi nu există nici o raţionalitate, care să permită întemeierea obiectivă a alegerii. Ideea dată o regăsim la H.Lévy-Bruhl, care manifestă puţin interes faţă de dimensiunea interioară a individului şi consideră că studiul acesteia ţine de psihologie, care „dăunează" abodării sociologice a moralei.

E. Troeltsch stabileşte, că în societate pretutindeni există aceeaşi problemă: raportul dintre valori şi istorie. Ca şi H.Rickert, E.Troeltsch cerea dominarea istoriei printr-un sistem de valori [5, p.207]. Alături de N.Hartmann, nu numai a mărginit etica la morală, ci i-a acordat sfera largă a tuturor valorilor. E.Troeltsch crede că nu se poate proceda abstract şi deductiv în analiza valorilor, trebuie de pornit de la anumite valori ca la Socrate sau I.Kant. Sociologul vorbeşte despre multitudinea eticilor, în scopuri concrete şi în personalitatea liberă şi creatoare [idem p.208]. În ceea ce priveşte geneza valorii, rolul raţiunii şi conştiinţei, autorul arată că răspunsurile pot fi găsite doar în cercetările sociologice.

În soluţionarea problemei raportului dintre valori şi istorie, E.Troeltsch ajunge la concluzia că relativismul îşi are rolul său, iar absolutismul valoric nu are dreptate şi duce la amoralism.

Realizarea valorilor este un act relativ şi nici un program „veşnic valabil" nu este în stare să modeleze omul şi istoria. Pornind de la valorile reale în continuă aschimbare, aşa cum ni le înfăţişează istoria, E.Troeltsch contestă eficienţa valabilităţii absolute concepută de H.Rickert şi vede în „adevărul istoric" valoarea supremă, care nu este apriorică, atemporală sau generală.

Ideea lui C.Bouglé în cazul valorilor este acţionarea asupra ierarhiei sentimentelor. Lumea valorilor este un „şantier invizibil", iar societatea se crează şi se re-crează cu ajutorul valorilor. Sociologul explică crearea valorilor printr-un fenomen social numit *apropierea conştiinţelor*. Valorile nu derivă din proprietăţile lucrurilor şi nici nu sunt create de individ, ele îşi datorează geneza vieţii colective. C.Bouglé subliniază sursa colectivă a valorilor, caracterul lor imperativ, valorile au „presiune şi atracţie", deşi nu se specifică de unde izvorăsc aceste caracteristici. În accentuarea originii sociale a valorilor, sociologul francez afirmă că anume societatea „ordonează dorinţele şi ierarhizează tendinţele" [apud 5, p.214].

Ca şi E.Durkheim, C.Bouglé crede în existenţa valorilor superioare, care sunt o condiţie a vieţii alături de idealuri[idemp.213], iar G.Gurvitch susţine că idealurile sunt produse ale realităţii sociale, dar nu sunt deasupra experienţei şi nici supratemporale [8, p.337]. A.Weber tratează valorile din perspectiva analizei civilizaţiilor şi le numeşte „ forţe transcenedente", iar ciocnirea intereselor economice ar ruina atît valorile cît şi idealurile.

Pentru C.Bouglé, valoarea superioară este *egalitatea,* care este superioară lucrurilor, dar se precizează ideea că toţi sunt egali, dar diferiţi. Sociologul a optat pentru un stat în cadrul căruia se vor proteja drepturile şi autonomia fiinţei umane, care la rîndul ei să fie înzestrată cu un simţ al apartenenţei colectivităţii şi să aibă o conştiinţă clară a datoriilor ce îi revin. Problema obiectivităţii valorilor, poate fi rezolvată, afirmă sociologul, de filosofia valorilor în colaborare cu sociologia. Sociologul nu trebuie să ignore specificul valoric al cunoaşterii, moralei, artei, iar filosoful se va pierde în construcţii şi raţionamente dogmatice şi arbitrare, dacă nu va lua în consideraţie cunoştinţele vaste ale ştiinţelor umane.

Conceptul de bază cu care operează E.Durkheim este *socializarea*, pe care o înţelege ca o transmitere de norme şi reguli de la o generaţie la alta. Conceptul are două sensuri in literatura sociologică si sociopsihologică: un sens *de bază* si un sens *extins*.

In sensul *de bază*, prin „socializare" se inţelege transformarea unui individ dintr-o fiinţă asocială intr-o fiinţă socială, prin inculcarea unor moduri de gandire, de simţire si de comportament.

In sens *extins*, „socializarea" se poate defini ca re-socializare, deci ca proces de inculcare a unor moduri de gîndire, simţire si comportamente *diferite* de cele interiorizate pană acum de un individ. Este cazul indivizilor care trec dintr-o cultură in alta prin schimbarea grupului de apartenenţă sau al transformărilor sociale bruşte, care antrenează schimbarea normelor si a valorilor pe care individul trebuie să le interiorizeze pentru a fi capabil de un comportament performant. In primul caz, socializarea poate defini un fenomen de grup şi se abordează la nivel microstructural; in al doilea caz, aceasta este un fenomen de masă, abordat la nivel macrostructural.

Faptul că procesul socializării vizează atît particularităţile psihice ale individului, cît si mecanismele psiho-sociale ale grupului sau fenomenele de masă denotă că este un concept transdisciplinar. Socializarea are, in acelasi timp, rolul de a integra individul intr-un sistem de norme si valori, de reguli sociale si rolul de a intări solidaritatea intre membrii grupului.

Concluzionăm, că valorile sunt determinate de condiţiile sociale. În încercarea sociologilor de a explica, descrie şi a prezice comportamentul uman prin intermediul valorilor, putem identifica *demersul prospectiv* al acestora. Socializarea în sensul celui mai înalt grad de generalitate se realizează la nivelul întregului sistem social şi constă în formarea-dezvoltarea personalităţii în scopul integrării sociale permanente. În felul acesta, aspectul prospectiv, este consecinţa firească a ritmului accelerat de evoluţie şi transformare a societăţii. Pe de altă parte, raportarea permanentă la acest aspect, ajută la anticiparea, depăşirea situaţiilor dificile şi proiectarea unor acţiuni mai superioare, de progres în comparaţie cu cele existente.

Referinţe bibliografice:
1. ANDREI P. Filosofia valorii. Iaşi: Polirom,1997. 240 p.
2. BONDREA A. Sociologia culturii, Ediţia a V-a; Bucureşti, Editura Fundaţiei România de mine, 2006, 320p.
3. Enciclopedia de filosofie şi ştiinţe umane. Bucureşti: DeAgostini, 2004.1208p.
4. GULIAN C.I. Axiologie şi istorie. Bucureşti: Editura Academiei Române, 1987. 268p.
5. GULIAN C.I. Axiologie şi istorie în gîndirea contemporană. Editura Academiei Române, 1991. 264p.
6. PARSONS T. On the Concept of Value-Commitment." *Sociological Inquiry* 38. No.2. Spring 1968. pp. 135–16
Reprinted in Talcott Parsons, *Politics and Social Structure.* New York: The Free Press, 1969.
7. SANDU D. Sociologia tranziţiei. Bucureşti: Staff, 1996. 280p.
8. VALADE B. Dicţionar al gîndirii sociologice. Iaşi: Polirom, 2009. 885p.

THE CHALLENGE AND POTENTIAL OF PEER ASSESSMENT – ENHANCING PARTICIPATION THROUGH THE LADDER OF FEEDBACK

Gorgan Natalia, lector în filologie,
Departamentul Limba Engleză şi Franceză Specializate, USM

Calitatea procesului de predare-învăţare-evaluare a unei limbi străine depinde de participarea activă a subiectului, ceea ce de fapt reprezintă cheia succesului procesului de învăţare. Predarea unei limbi străine într-un grup mare constituie cu siguranţă o provocare majoră pentru orice profesor. O metodă deosebit de promiţătoare pentru asigurarea şi dezvoltarea calităţii este evaluarea colegilor (peer-assessment) bazată pe un feedback colegial (the ladder of feedback).

Activitatea de grup necesară aplicabilităţii acestei metode, stimulează efortul şi productivitatea subiectului şi este importantă pentru descoperirea propriilor capacităţi şi limite, prin urmare pentru autoevaluare. Articolul dat are ca scop să pună accent pe utilizarea metodei peer assessment care declanşează o dinamică intergrupală cu influenţe pozitive, iar subiecţii care lucrează în echipă sunt capabili să aplice şi să sintetizeze cunoştinţele în moduri variate şi complexe.

Key-words: large classes, language teaching, peer feedback, peer assessment, ladder of feedback

The big number of students while teaching English as a foreign language has always been found onerous for both experienced teachers and in particular teachers beginning teaching. The concern about the effect of class size is considered by many research studies that point to large classes as one of the major obstacles to ensuring quality education. Hence the large number of students hinders students from improving their level of oral English. Teachers strongly believe that this is a major impediment for the efficient English teaching and learning. Such a conclusion also appeared in a study conducted by J. Harmer [2] confirming that teachers find it difficult to organize effective and creative activities, pay attention or contact with all individuals especially those who tend to hide by sitting at the back.

As a matter of fact, scholars are in favour of small classes, for instance, Miller-Whitehead [6] ,suggested that "small classes assist raising teachers' spirit and decrease most of the discipline issues", Resnick [12], claimed that "smaller classes elevate students' achievement" while Normore and Ilon [9] concluded that "classes of a small size positively influence the teaching process as they encourage students and teacher engagement and allow students to be more cognitively engaged".

On the other hand, Heppner [4] views large classes "as a small business which should be set up and handled carefully by the teacher". Admittedly, this kind of classes require a great and careful preparation from teachers prior to the beginning of the teaching process.

One way that is considered to be significant is to provide feedback to, and receive it from students. Therefore, it is helpful for teachers to divert a lot of class responsibility to students and back up a little and that will give students space to teach each other.

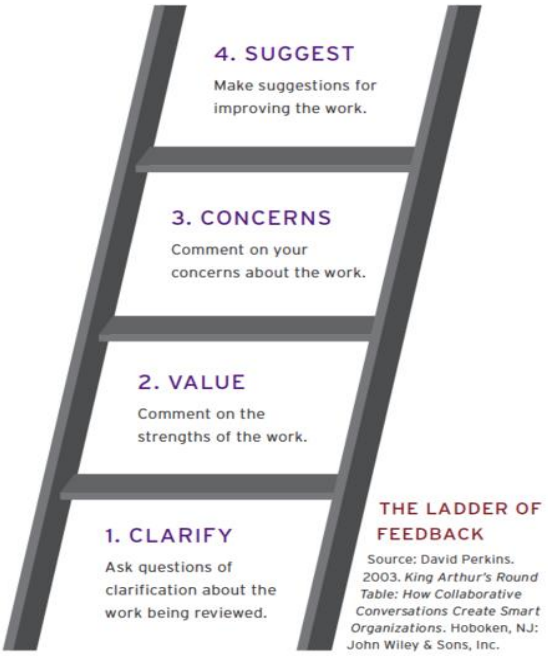
Engaging students in challenging activities where individuals or groups compete with one another would bring positive effects of large number in classes. Some studies of Maged [5], Nakabugo [7], and O'Sullivan [10] have emphasized that it is not the class size that affects the learning process yet it is the teacher's quality and methodology that greatly counts. Moreover, Shepard [13] emphasized the importance of students' evaluation as a way of enhancing the learning.

Fortunately, they are ways to make large classes as effective as their smaller counterparts. In this regard, peer assessment is a valuable tool because feedback from peers can be delivered on the spot and in greater volume than teacher feedback in large classes. As regular feedback and assessment must occur throughout the learning process, it is crucial therefore to train students to provide each other with peer feedback. Peer feedback occurs when students offer each other advice about their work which incorporates reference to [15]:

- what has been done well in relation to the success criteria;
- what still needs to be done in order to achieve the success criteria;
- advice on how to achieve that improvement.

When delivering peer feedback, it can be very useful for students to follow a constructive process or protocol. For example, the *"Ladder of Feedback"* which is a a tool for providing communicative feedback about an idea, a plan, or a behavior developed at Harvard's Project Zero to guide a constructive process for improving understanding through ongoing assessment and dialogue. Due to it, the teachers are enabled to develop and use a technique based on the ladder of feedback which guides them through four steps: clarification, value, concerns and suggestions [11].

Prior to applying this method, the teacher ought to explain clearly the aims of the activity and the overall procedure to their students. First of all, the teacher identifies students who have strong language skills to act as group leaders. Students form small groups and a leader is assigned to each group [17]. Afterwards each group is given six topics. Each member of the group selects a different topic. For instance, let's take a speaking activity relevant to the chemistry department students. The topic of the activity would be: *"How do we separate mixtures and solutions?"* Since there are many ways to separate mixtures and solutions, the method depends on the properties of the different materials in the mixture. Read the following methods and explain them: *sifting, magnetic attraction, floatation, filtration, evaporation and chromatography*.



Students work individually to prepare a short oral presentation on the selected method to separate mixtures and solutions; the group leader will assist their group members provided they seek help. Here, the teacher introduces the ladder of feedback tool to gather peer feedback and finally perform the peer assessment. Before giving peer feedback the first step on the ladder gives the assessor a chance to ask questions about any unclear points or missing ideas. Questions of clarification are those that can be answered with very brief, often single word, responses because the students sometimes need to check definitions and contexts, for instance: *"When you said x, did you mean y?"*. Further the students proceed to the value rung in order to identify something they value in their peer's work to help him or her build on strengths. Students need affirmation to

confirm that their efforts were heard and it is amazing how much they appreciate this, for example, *"I really like how you propose…."*. The third rung on the ladder is when the assessor raises concerns. What is of great importance here is that the assessor should own the feedback by using language carefully. For example: *"I'm concerned that you have several…", "I wonder if . . .", "It seems to me . . .", "It might be interesting to explore . . .", "I wonder what would happen if . . .", "Perhaps you have thought about this, but . . .", "A question this raised for me was . . .", "One of the things this got me thinking about was . . .", "A concern raised for me was . . .", "When you talk about doing x, I think about . . ." or "When I have done x in the past . . .", "What do you think would happen if . . ."*. The students should perceive this rung as the rung for honest and constructive concerns avoiding criticizing personal character or ability and focus on ideas. On this account, the climate between them can keep conversation going.

What comes next is making suggestions about how to improve things. This step is sometimes blended with step three: students state concerns and then offer suggestions for addressing them: *"I wonder if …… would make a difference?", "Once I tried ……. in a similar situation, and z happened.", "I've heard of someone doing …… in the face of such challenges, and I was so inspired by that idea!", "What if you ……?" , "I wonder if you have tried ……?" .*

The key here is staying genuinely open to the possibility that students don't know what is best for this situation, but that they hope they will be able to offer something helpful.

In a large class setting it is very difficult to provide every student with individualized feedback. Nevertheless, this method makes students acting and reflecting and has the potential to have a significant effect on student learning achievement.

By and large the ladder of feedback is a useful tool which:

- allows students to play an active role in class and involve them in all decision making about the classroom life as minimizing the level of disturbance in class and maximizing the level of learning;
- elevates students' autonomy and arises their responsibility towards learning by eliminating the problems of student anonymity and passivity [13];
- boosts students' awareness of the task and elevates their self-confidence through correcting others' work;
- another positive aspect of the peer feedback process is that students get to see other students' work which can also deepen understanding of the learning goals;
- while students are carrying out peer assessment, the teacher is able to visit the different groups, gain feedback by listening to the conversations and make comments and suggestions that they feel will be helpful;
- peer assessment reduces learners' dependency on to the teacher, and encourages students to take responsibility for their own learning. As a result, the impact of assessment on the learning process can be greatly enhanced.
- and finally it relieves the burden on the teacher.

Generally speaking, it should be emphasized that teachers have to be flexible and adventurous by using various teaching strategies, detecting problems created by large classes, identifying their students' needs and then gear teaching to overcome the learning problems [1]. Once a teacher shares this with their students, it becomes a guide to a language learning activity as an assessment tool. Overall, the evidence suggests that when conversation around assessment and feedback is extended and the students are more active participants in the whole process, then feedback is likely to be most useful to students' learning.

From all that mentioned above, the ladder of feedback used as an interactive tool for teaching and learning English offers a great interaction between the teacher and the students and among their classmates.

References:

1. BAHANSHAL, Dalal A. (2013). *The Effect of Large Classes on English Teaching and Learning in Saudi Secondary Schools.* Canadian Center of Science and Education, English Language Teaching; Vol. 6, No. 11;

2. HARMER, J. (2000). *How to Teach English*. Foreign Language Teaching and Research Press;
3. HATTIE, J. and TIMPERLEY.H. (2007). *The Power of feedback*. Review of Educational Research;
4. HEPPNER, F. (2007). *Teaching the large college class*. San Francisco: Jossey-Bass;
5. MAGED, S. (1997). *The pedagogy of large classes: Challenging the "large class equals gutter education" myth*. M.Phil dissertation. University of Cape Town, South Africa;
6. MILLER-WHITEHEAD, M. (2003). *Compilation of class size findings: Grade level, school and district.* Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association;
7. NAKABUGO, M. G. (2003). *Closing the gap? Continuous assessment in primary education in Uganda.* Thesis presented for the Degree of Doctor of Philosophy, Graduate School in Humanities, University of Cape Town;
8. NICOL, D. and DRAPER, S. (2008). *Redesigning written feedback to students when class sizes are large*. Paper presented at the Improving University Teachers Conference, July, Glasgow;
9. NORMORE, A., and ILON, L. (2006). *Cost-effective school inputs: Is class size reduction the best educational expenditure for Florida?* Educational Policy;
10. O'SULLIVAN, M. C. (2006). *Teaching large classes: The international evidence and a discussion of some good practices in Ugandan primary schools*. International Journal of Educational Development;
11. PERKINS, D. (2003). *King Arthur's Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations*. John Wiley Press;
12. RESNIK, L. (2003). *Class size: Counting kids can count.* American Educational Research Association;
13. SHEPARD, L. A. (2000). *The role of assessment in a learning culture*. Educational Researcher*;*
14. SPILLER, Dorothy (2009). *Assessment: Feedback to promote student learning.* Teaching Development**,** Wāhanga Whakapakari Ako.
15. http://www.assessmentforlearning.edu.au/professional_learning/peer_feedback/peer_feedback_landing_page.html
16. http://cpbucket.fiu.edu/nc-eec3400nc-10000%2Fladder-of-feedback-guide-pdf.pdf
17. http://www.jff.org/sites/default/files/publications/materials/2_SATC_AssessTools_PeerAssessment_042913.pdf
18. http://www.studentsatthecenter.org/resources/student-centered-assessment-guide-peer-assessment

LES ASPECTS SEMANTICO-PRAGMATIQUES DU DISCOURS ELECTORAL

Grădinaru Angela, doctor în filologie, conferenţiar universitar, USM

The article aims at analyzing the semantico-pragmatic aspects of the electoral discourse. The dynamic study of the electoral discourses is accomplished by means of different perspectives (linguistic, discoursive, pragmatic, semiotic, semantic, sociocultural). The electoral discourse has the purpose to legitimate its social and linguistic power, resorting to an authority that facilitates the persuasion of the electorate. The electoral communication strategies are no longer confined to traditional discursive resources and one constantly resorts to the image resources conveyed through media. Any electoral discourse has a huge impact on the public if it is produced by means of ideas, arguments, terms of public interest that are consequently presented in a direct, persuasive and even violent manner from the linguistic point of view. The relation of interdependence that arises between the elements of speech and image, contributed to shaping a strong tendency to use techniques characteristic of the electoral marketing.

Key-words: political communication, political discourse, electoral discourse, language functions, discourse laws, pragmatics

Le discours électoral devient une pièce essentielle du jeu politique étant défini de façon restrictive comme le discours émanant des seuls acteurs investis dans le champ politique. Il est perçu comme prévisible, codé, voire mensonger, plus intéressé qu'intéressant, il suscite la méfiance. On dira qu'il présente les caractéristiques d'un genre, avec ses contraintes, ses obligatoires et ses interdits.

Le discours est un ingrédient indispensable de la vie politique. C'est l'instrument privilégié des acteurs politiques tant pour conquérir le pouvoir que pour l'exercer. Les partis et les candidats s'en servent pour définir leurs offres de politiques, consolider leur base électorale et attirer de nouveaux électeurs. Une fois élus, ils gouvernent aussi par le discours en expliquant leurs choix aux citoyens [1, p. 2].

Le discours électoral est une activité discursive qui s'inscrit dans une conjoncture bien déterminée: la campagne électorale. Le discours dit électoral est, au sens restreint, une forme de la discursivité par laquelle un locuteur (individuel ou collectif) poursuit l'obtention du pouvoir. Par cette définition on tend à faire du discours électoral un discours du pouvoir. Et cette façon de le concevoir peut être expliquée par le fait de son importance dans la lutte pour l'accession au pouvoir. Il est difficile, en effet, d'envisager une lutte politique sans discours politique.

Mais d'un point de vue plus large, le discours politique peut être approché tout simplement comme une "parole publique sur la chose publique". En ce sens, toute forme d'expression qui prend pour objet le mode de gestion des institutions publiques, les personnalités politiques, les différents pouvoirs de l'État, les questions d'intérêt public dans une société relève du discours politique.

Le discours électoral apparaît alors comme un lieu de combat entre les citoyens et l'État, entre les forces politiques, entre l'État et les forces politiques. C'est par son biais que les citoyens tentent de définir et redéfinir la situation sociale et politique. Mais comme genre, le discours électoral n'offre pas de structure compositionnelle particulière; seul son ancrage dans le social permet sa prise en compte en tant que tel [2]. Un discours électoral affiche des prises de position, des points de vue, des propositions claires, palpables, susceptibles d'être évaluées sur les chantiers de la réalité. En ce sens, tout ce que dit un candidat au moyen de ses discours électoraux, serait donc projetable, par des électeurs, par des observateurs, sur les plans de la vérité, de la réalité. Certes, il présente sa candidature au nom d'un parti, mais son devoir, ses actions, ses efforts, doivent constamment être mobilisés au service de la nation: le discours politique d'un candidat se veut, par conséquent, réflecteur des exigences et des préoccupations de la nation, donc d'une politique nationale et non partisane.

Ainsi, le discours électoral s'appuie, se construit, s'argumente, s'organise, se structure, s'articule sur le convaincre, le persuader, l'argumentaire. Ses enjeux, ses justifications, même judicieusement pris en compte, ne pourraient se concrétiser en effets voulus sans le style, l'engagement, les compétences expéditives et oratoires de son concepteur authentique: une personnalité politique au sens national du terme [3].

Tout discours électoral se construit sur le phénomène de la communication politique qui tient tout entier dans la bonne transmission d'un message politique qui part d'un émetteur et va au récepteur, le peuple. Les relations émetteur/récepteur sont mises au premier plan: réversibles et aisées, elles déterminent le style démocratique; irréversibles et secrètes, elles forment le style despotique.

Ce qui importe, c'est la fabrication du message, sa forme qui obéit à des lois de communication. Longueur ou brièveté, lenteur ou rapidité, ensemble de schémas plus ou moins riches, introduction de mots nouveaux en petit ou en grand nombre, effet de redondance et images symboliques donnent de l'efficacité au message [4, p. 54].

Contrairement à ce qu'on croit trop souvent, la spontanéité ne préside pas au déploiement du discours électoral. Clichés, lieux communs, symboles et stratégies de captation interpellant l'interlocuteur en complice, voilà son secret. Il est théâtral, c'est-à-dire, il est davantage une mise en scène où l'on se donne en spectacle. Il est mythique, c'est-à-dire, c'est un discours qui ne jure que par le travestissement du réel et la projection d'un monde d'illusions [2].

J. Austin dans son ouvrage *Quand dire, c'est faire* admet que toute énonciation d'une phrase grammaticale complète dans des conditions normales correspond à l'accomplissement d'un acte illocutionnaire. Cet acte peut prendre des valeurs différentes selon le type d'acte accompli, et J. Austin distingue cinq classes d'actes illocutionnaires qui peuvent s'actualiser dans le discours électoral [5, p. 144]:

a. **les verdictifs** ou **les actes juridiques** (acquitter, condamner, décréter, etc.) : *« Au lieu de **condamner** les casseurs et d'apporter leur soutien aux forces de l'ordre qui font un travail difficile et remarquable, ils n'ont rien trouvé de mieux à dire que cette phrase qui mérite de rester dans les annales de la République.* » (Discours de Nicolas Sarkozy, à Bercy, le 29.04.07)
b. **les exercitifs** (dégrader, commander, ordonner, pardonner, léguer, etc.) : *« Je suis allé à la rencontre des Français en pensant à tous ces ouvriers que j'avais rencontrés, vivant dans la hantise des délocalisations et dont les conditions de travail ne cessent de se **dégrader** sous la pression d'une concurrence déloyale […] »* (Discours de Nicolas Sarkozy, à Bercy, le 29.04.07)
c. **les promissifs** (promettre, faire vœu de, garantir, parier, jurer de…, etc.) : *« Les habitués du pouvoir en ont peur. Mais pour **garantir** l'avenir de ses enfants, le peuple n'en a pas peur. »* (Discours de François Bayrou, le 25.03.2012) ; *« Nous **conjurerons** le pire en respectant les Français, en tenant nos engagements, en respectant la parole donnée. Nous **conjureron**s le pire en remettant de la morale dans la politique. »* (Discours de Nicolas Sarkozy, à Bercy, le 29.04.07)
d. **les comportatifs** (s'excuser, remercier, déplorer, critiquer, etc.): *« Je voudrais **remercie**r tous les Français qui dimanche dernier m'ont témoigné leur confiance pour conduire le changement dont la France a besoin. »* (Discours de Nicolas Sarkozy, à Bercy, le 29.04.07) ; *« **Merci** de votre présence amicale, nombreuse, chaleureuse !''*(Discours de François Bayrou, à Poitiers, le 05. 04. 2012)
e. **les expositifs** (affirmer, nier, postuler, remarquer, etc.) : *« Voter pour ma candidature, c'est affirmer que l'on n'est pas dupe devant ces alternances électorales et qu'il y a parmi les travailleurs, des femmes et des hommes conscients d'avoir à se battre par eux-mêmes. »* (Discours de Nathalie Arthaud, le 17.03.2012)

La dramaturgie politique peut prendre une variété de forces expressives des domaines établis déjà dans la conscience collective comme de grandes valeurs:

- l'expression de la force religieuse, qui peut tourner la scène de la puissance dans une vision du monde divin: la hiérarchie est sacrée et le souverain revendique la force divine comme source de son mandat: *« Je ne suis pas le Général de Gaulle, D**ieu sait** ! Mais la France est dans le même état. »* (Discours de François Bayrou, le 25.03.2012)
- le passé collectif est une source de coutumes, de symboles et des modes d'action : *« J'admire beaucoup la IIIe République qui a construit toutes ces écoles de village, toutes ces écoles de quartier, et les universités, et les hôpitaux avec les coins de briques rouges et qui les ont transmis sans dette aux générations précédentes. »* (Discours de François Bayrou, à Caen, le 06. 04. 2012)
- le mythe du héros, qui a encore un impact important dans le monde moderne met l'accent sur la dimension politique de la théâtralité. Charles de Gaule reste encore une personnalité forte qui a marqué l'histoire de la France et ses faits restent encore vifs dans la mémoire des Français, c'est pourquoi les candidats à la présidence par l'intermédiaire de son nom veulent attirer l'électorat : *« Lorsque **le Général de Gaulle fut investi de la même charge**, dans des circonstances de même gravité, il n'avait pas de force parlementaire. Il convia donc à participer au redressement les quatre forces principales du pays, les gaullistes, le centre, la droite et la gauche, hors extrêmes. »* (Discours de François Bayrou, le 25.03.2012)
- Le respect et la promotion de tous les droits de l'Homme : *« Je veux que dans **la patrie des droits de l'Homme** on puisse librement critiquer, librement caricaturer, sans être menacé de mort, sans être exposé à la violence.* » (Discours de Nicolas Sarkozy, à Bercy, le 29.04.07)
- La participation des forces de la société civile : *« Ma priorité sera de tout mettre en œuvre pour que les Français aient toujours envie de se parler, de se comprendre, de **travailler ensemble**. »* (Discours de Nicolas Sarkozy, le 06.05.2007) ; *« C'est **ensemble** que **nous allons construire** la France du renouveau. »* (Discours de Nicolas Sarkozy, à Bercy, le 29.04.07)
- Le dialogue politique : *« J'aurai à proposer une réforme sur la fiscalité, sur la décentralisation, sur **le dialogue social**. »* (Discours de François Hollande, à Evry, le 22 .02. 2012)

- Le respect des principes démocratiques et des processus de démocratisation *: « Il n'y a pour moi ce soir qu'une seule victoire, celle de la **démocratie**, celle des valeurs qui nous unissent, celle de l'idéal qui nous rassemble*. » (Discours de Nicolas Sarkozy, le 06.05.2007) *;*
- La lutte contre la corruption: *« Il instituera une autorité de déontologie de la vie publique qui pourra être saisie directement par les citoyens et il empêchera le retour dans la vie publique avant une période de dix ans des élus **condamnés pour corruption**. »* (Discours de François Bayrou, le 25.03.2012)

L'art de la persuasion, le débat auquel fait appel le système démocratique détermine de plus en plus la capacité de produire des effets qui favorise l'identification des représentants avec des représentants, la propagande, les médias, les sondages politiques sont de nouvelles techniques qui fournissent à la dramaturgie démocratique les plus importants moyens, ils stimulent la production des apparences, ils associent le destin des hommes politiques avec la qualité de leur image publique. Dans les sociétés modernes, un candidat à la présidentielle, par exemple, doit acquérir une image publique, une dimension nationale et la crédibilité qui provient de ses succès précédents [6].

Tout discours, selon les objectifs poursuivis, a sa spécificité. C'est pourquoi, chaque discours nécessite de différents modèles de conception. Dans le discours électoral le candidat établit le contact avec le public en montrant aux électeurs qu'il est l'un d'entre eux, qu'il a la même origine, qu'il connaît leurs problèmes, qu'il a les mêmes soucis et le même but: *« Mes chers amis, quel accueil ! Quel enthousiasme ! »* - le candidat établit le contact avec le public. *« ... vous êtes le meilleur indicateur de la victoire qui se dessine, de la victoire qui monte, qui vient, qui va devoir se mériter. Et je vous appelle, vous tous, toutes, à mobiliser encore davantage, à faire en sorte qu'il n'y ait pas de doute*. » - le candidat et les électeurs ont un même but. *« Je sais bien qu'en face, ce n'est pas facile. Parce que c'est indéfendable que d'avoir promis de réduire le chômage de moitié et de l'avoir augmenté de plus de 50%. »* - le candidat démontre la connaissance des problèmes du public. (Discours de François Hollande, à Evry le 22 .02. 2012)

Le discours électoral présente la situation réelle de la communauté, les derniers changements socio-économiques et décrit les problèmes qui existent encore, en expliquant les effets négatifs de ces problèmes: *« Bien sûr qu'une crise frappe. Banlieues reléguées, banlieues abandonnées, banlieues stigmatisées. »* (Discours de François Hollande, à Evry le 22 .02. 2012)

Le message, dans le discours électoral, doit être argumenté, doit présenter des chiffres et des faits précis, présenter deux ou trois exemples. Il faut apporter des exemples lors de la communauté avec de vraies personnes et des histoires concrètes: *« Il s'agissait d'une femme marocaine, mère de famille nombreuse, avec huit enfants, qui est venue me voir en disant: Monsieur, moi, je ne sais pas lire, mais mon fils a un doctorat de philosophie et il ne trouve même pas un stage. Il est d'ailleurs parti tenter sa chance en Grande-Bretagne. »* - le candidat apporte des chiffres concrets en estimant que les jeunes sont touchés par le chômage. (Discours de François Bayrou, à Caen, le 06. 04. 2012)

Un discours électoral doit présenter la cause des problèmes: *« Je suis ici devant vous pour parler des territoires urbains, des quartiers, des cités, de ce qu'on appelle les banlieues - les banlieues, grandes oubliées du quinquennat de Nicolas Sarkozy. »* (Discours de François Hollande, à Evry le 22 .02. 2012)

Un discours électoral doit proposer des solutions pour surmonter les problèmes présentés et démontrer au public que les solutions sont réalistes, et vous - en tant que personne - vous êtes en mesure de faire face à la situation: *« J'ai pris un engagement : tous les terrains qui appartiennent à l'État et qui sont vides seront mis à disposition des bailleurs sociaux et des collectivités locales pour créer des logements. Et la loi qui fait obligation aux communes de respecter 25% de logements sociaux, cette loi sera strictement appliquée. »* - le candidat propose des solutions pour surmonter les problèmes des Français. (Discours de François Hollande, à Evry le 22 .02. 2012)

Un autre point essentiel dans le discours électoral est de décrire un avenir meilleur, de développer une vision par laquelle le candidat veut montrer les perspectives, de mentionner que

cette situation est commune et seulement avec le désir des électeurs, on peut atteindre cet objectif. Le candidat doit faire appel pour demander de l'aide aux électeurs, en les motivant de voter et de le soutenir: « *Nous allons* ***choisir notre destin***. ***C'est vous qui déciderez*** *à la fois du président que* ***vous voulez pour la France*** *et des propositions que* ***vous voulez pour votre pays****. C'est* ***vous qui déciderez*** *de la conception de la présidence de la République, de la démocratie, de l'indépendance de la justice, de la décentralisation.»* (Discours de François Hollande, à Evry le 22 .02. 2012) - le candidat demande l'aide des électeurs en décrivant un avenir meilleur et en les motivant avec une vie meilleure pour le soutenir et pour voter la personne appropriée.

Les lois du discours (Oswald Ducrot) [7] permettent l'organisation des interactions verbales, pour maintenir la cohérence, la rationalité et la politesse du discours électoral. Le discours électoral est soumis aux lois suivantes: la première est la **loi de la sincérité.** On est tenu de ne dire que ce qu'on croit vrai et même que ce qu'on a des raisons suffisantes de tenir pour tel. Autrement on s'expose à l'accusation de parler à la légère. Sans cette convention, aucune espèce de communication, même le mensonge, ne serait possible. Par exemple: *Mes chers amis, il reste huit jours. Huit* ***jours pour faire de nos rêves une réalité*** *; Huit jours* ***pour le pouvoir d'achat*** *; Huit jours* ***pour le plein emploi*** *; Huit jours* ***pour le rétablissement de l'autorité*** *'' (Discours de Nicolas Sarkozy, à Bercy, le 29.04.07)*

Le fonctionnement du langage dans le discours électoral est soumis encore à la **loi d'intérêt**, selon laquelle on n'est en droit de parler à quelqu'un que de ce qui est susceptible de l'intéresser: *redresser l'économie* ; *créer des emplois pour les jeunes; sortir du chômage; assurer la sécurité ; etc.*

Grâce à la **loi d'informativité**, un énoncé doit apporter à son destinataire des informations qu'il ignore: *dans un certain nombre de quartiers de nos villes, les trafics, les bandes qui se sont installées; tous les terrains qui appartiennent à l'Etat et qui sont vides seront mis à disposition des bailleurs sociaux et des collectivités locales pour créer des logements; etc.*

D'autre part, l'expression de l'information semble obéir à une **loi** dite **d'exhaustivité**, stipulant que le locuteur est tenu de donner, dans un domaine donné, l'information maximale compatible avec la vérité [8, p.22]: *« Je ne peux pas accepter qu'il y ait aujourd'hui 120 000 peines prononcées qui ne soient pas exécutées - d'où un sentiment d'impunité. Nous avons le devoir d'assurer la sécurité dans nos quartiers, parce que c'est le droit fondamental de tout citoyen à vivre en paix et en tranquillité. »* (Discours de François Hollande, à Evry le 22.02. 2012)

Par l'intermédiaire des fonctions du langage (Roman Jakobson), l'émetteur établit le contact avec l'auditoire, il transmet une information et il mobilise l'auditoire. Dominique Labbé et Denis Monière dans leur ouvrage *Les mots qui nous gouvernent* [1] proposent une classification des fonctions du langage actualisées dans le discours électoral. Grâce à **la fonction phatique** l'émetteur établit le contact avec l'auditoire : « ***Je salue*** *tous les autres avec respect***.** » (Discours de Jacques Chirac, Paris, le 07. 05. 1995). Pour maintenir ce contact en éveillant l'intérêt de l'auditoire ou en l'interpellant, on utilise dans le discours électoral: des adverbes et des interjections: *Mes chers amis****,*** ***quel*** *accueil ! ;* ***Quel*** *enthousiasme !* (Discours de François Hollande, à Evry le 22 .02. 2012); des interrogations rhétoriques: *« Pourquoi la France doit-elle être forte ? »* ; *« Pourquoi suis-je candidat ? »*; *« Est-ce que vous avez encore des surprises à offrir aux Français ? »* ; *« Est-ce que vous avez de nouvelles propositions ?* » (Discours de François Hollande, à Evry le 22 .02. 2012) Il ne s'agit pas réellement d'interroger l'auditeur mais de le faire adhérer à la réponse évidente que l'orateur fournit (ou suggère).

La fonction polémique est dirigée contre les adversaires ou contre une critique émise dans l'opinion et les médias: l'interpellation de l'auditoire: « *Soyez fiers de votre département, soyez fiers de votre ville!* »; « *...vous êtes l'avenir de la France. Vous êtes la jeunesse de la France***.** » (Discours de François Hollande, à Evry le 22.02.2012) ; de brèves attaques contre l'adversaire (qui généralement n'est pas nommé): *« Mais j'appelle les électeurs des classes populaires à utiliser le premier tour pour exprimer non seulement leur rejet de l'homme qui occupe*

aujourd'hui l'Elysée, mais aussi le rejet du système économique et social. » (Discours de François Hollande, à Evry le 22 .02. 2012)

La fonction illocutoire permet à l'émetteur d'utiliser des mots, des expressions dans le discours électoral qui incitent à l'action: « ***Je vous appelle****, vous tous, toutes, à mobiliser encore davantage, à faire en sorte qu'il n'y ait pas de doute*. » (Discours de François Hollande, à Evry le 22 .02. 2012) ; « ***Je veux changer*** *les choses pour répondre aux problèmes de la France et des Français.*» (Discours de Nicolas Sarkozy, à Bercy, le 29.04.07). Dans ces phrases, le verbe principal est toujours à la première personne et l'action consiste à envoyer à l'auditeur un message valorisant.

La fonction cognitive du langage est liée à son pouvoir organisateur et implique notre relation, non plus à autrui comme dans la précédente, mais au monde. Sans le découpage du monde qu'opèrent les signes, nous vivrions dans un univers amorphe. C'est le langage qui informe le monde, c'est-a-dire qui lui donne forme. Le langage est un filtre entre nous et l'univers et c'est d'abord à travers lui que nous appréhendons le monde. La fonction cognitive du langage commence avec la nomination, et elle se poursuit avec l'organisation syntaxique et textuelle [9, p.80].

Ces phrases ont comme fonction principale de transmettre une information ou de remettre en mémoire cette information. Le temps étant une dimension essentielle de la politique, beaucoup de ces phrases datent le propos: « *Le* ***7 mai****, le peuple français a exprimé sa volonté de changement.*"/*''La question sera simple: ce sera de savoir si, le* ***6 mai****, vous voulez engager une nouvelle page de notre histoire, un nouveau cycle politique, une nouvelle espérance*. » (Discours de François Hollande, à Evry le 22 .02. 2012)

Un rôle important dans le discours électoral joue le slogan qui est devenu essentiellement un outil de communication politique. Il est utilisé lors des campagnes électorales pour symboliser ou résumer le programme ou l'idéologie d'un candidat ou parti politique. Le slogan est une formule courte, destinée à être répétée par un nombre illimité de locuteurs, qui joue elle aussi de rimes, de symétries syllabiques, syntaxiques ou lexicales. Les slogans sont ancrés dans la situation d'énonciation. Ils peuvent en particulier contenir des embrayeurs et des noms propres, qui, pour des raisons différentes, sont inséparables de contextes particuliers [8, p.149]. Étant destiner à frapper les esprits avec un message court et répétitif, il est par nature réducteur et séducteur. Il fait souvent plus appel à l'affect et au cadrage mental qu'à l'intellect pour faire passer une formulation orientée, voire de pures croyances. Le slogan ramasse l'essentiel de la pensée et visent à mobiliser l'auditoire. Les slogans moldaves et français ont des thèmes communs. Par exemple **l'orientation vers l'avenir:** *Vivement* ***demain !*** *Un autre* ***avenir*** *est possible ! Prenez en mains votre* ***avenir !*** *L'Europe unie des travailleurs, sans frontières, entre les peuples, c'est l****'avenir !*** *Este cu un pas* ***înainte****! Susţineţi un* ***viitor*** *luminat de soare pentru Moldova! Schimbarea spre bine de la Partidul Liberal* ***vine****! Să oferim ţării* ***un viitor****! Votaţi pentru* ***viitorul*** *european al Republicii Moldova !;* **Le désir de l'intégration dans l'Europe:** *Nous avons besoin d'****Europe !*** *Avec l'****Europe****, voyons la France en grand ! Changeons d'****Europe*** *pour protéger les français ! Un primar tânăr – o capitală* ***europeană****! Să aducem* ***Europa*** *în satele noastre! Votaţi pentru viitorul* ***european*** *al Republicii Moldova ! ;* **Le changement:** *La relève, le* ***changement !*** *François Hollande: Le* ***changement****, c'est maintenant ! Venim să facem* ***schimbarea în bine****!* ***Schimbarea spre bine*** *de la Partidul Liberal vine! PDSM aduce* ***schimbarea****! Suntem o echipă* ***nouă****!* ***Schimbări*** *în bine numai cu Partidul Comunişti!* ; **Une vie meilleure:** *Choisir sa* ***vie !*** *Împreună pentru o viaţă mai* ***bună****! Şapte paşi spre o viaţă mai* ***bună !***; **Demande à la coparticipation, à la collaboration:** *La France en grand, la France* ***ensemble !*** *Nous irons plus loin* ***ensemble !*** ***Împreună*** *pentru o viaţă mai bună!* ***Împreună*** *vom învinge!*

En conclusion, on peut affirmer que le discours est un élément important et indispensable de la vie politique. Les politiciens par l'intermédiaire du discours électoral conquièrent le pouvoir et l'exercent, informent le public sur leurs idées, proposent des solutions, font des promesses et prennent des engagements.

Références biblographiques:
1. LABBE, D., MONIERE, D. (2008) - *Les mots qui nous gouvernent. Les discours des premiers ministres québécois: 1960-2005*, Montréal, Monière-Wollank, 253 p. ISBN : 2-9807506-3-8
2. GUILHAUMOU, J. - *Le corpus en analyse de discours: perspective historique*. [visité le 22.04.2015]. Disponible: http://www.analyse-du-discours.com/discours-politique
3. ESSAHLAOUI, M. - *Caractéristiques du discours électoral*. [visité le 16.05.2015]. Disponible: http://mohamedessahlaoui.unblog.fr/2010/08/20/caracteristiques-du-discours-electoral/
4. COTTERET, J.-M. et autres (1976) – *Giscard-Mitterrand: 54774 mots pour convaincre*, PUF, 347 p.
5. MOESCHLER, J., AUCHLIN, A. (2009) - *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, Armand Colin, 3e édition, 219 p. ISBN-10: 2200355823
6. POPA, A. - *Discursul politic*. [visité le 16.04.2015]. Disponible: http://www.scribd.com/doc/40437025/Discursul-Politic
7. DUCROT, O. (1979) - Les lois de discours. En: *Langue française*, N°42, p. 21-33.
8. MAINGUENEAU, D. (2000) - *Analyser les textes de communication*, Paris, Nathan, 209 p.
9. GARDES-TAMINE, J. (2010) - *La stylistique*, Paris, Armand Colin, 3e édition, 240 p. ISBN-10: 2200249306

COMPETENŢELE- CHEIE ÎN CONTEXTUL INSTRUIRII CENTRATE PE COMPETENŢE

Ionaşcu Ina, lector, master în filologie, doctorandă
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

The article gives a brief review of competence-based education today and its underlying principles. Since today's societies place challenging demands on individuals, they are confronted with complexity in many parts of their lives and careers. In these contexts, the competencies that individuals need to meet their goals have become more complex, requiring more than the mastery of certain narrowly defined skills. Defining such competencies can improve assessments of how well prepared young people and adults are for life's challenges, as well as identify overarching goals for education systems and lifelong learning.

Într-o societate bazată pe cunoaştere, competenţele-cheie sub formă de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini adecvate fiecărui context au un rol fundamental în cazul fiecărui individ. Aceasta asigură o valoare adăugată pentru piaţa muncii, coeziune socială şi cetăţenie activă, oferind flexibilitate şi adaptabilitate, satisfacţie şi motivaţie.

Preocuparea din ce în ce mai intensă pentru centrarea educaţiei pe formarea de competenţe se justifică prin aşteptările şi solicitările crescînde şi diversificate pe care societatea le are în raport cu şcoala. Competenţele pot oferi avantajul transferabilităţii şi, implicit, al unei mai bune şi uşoare integrări socio-economice a absolvenţilor. O categorie majoră de competenţe sunt competenţele-cheie.

Fenomenul globalizării continuă să confrunte Uniunea Europeană cu noi provocări, şi fiecare cetăţean va avea nevoie de o gamă largă de competenţe-cheie de a se adapta în mod flexibil la o lume în continuă schimbare şi extrem de interconectată. Educaţia în ei rol dublu, atat sociale şi economice, are un rol cheie de jucat în garantarea faptului că cetăţenii Europei dobândesc competenţele cheie necesare pentru a le permite să se adapteze în mod flexibil la astfel de modificări. [5, p.2]

În accepţiunea Comisiei Europene, definiţia competenţelor - cheie este următoarea: „Competenţele - cheie reprezintă un pachet transferabil şi multifuncţional de cunoştinţe, deprinderi (abilităţi) şi atitudini de care au nevoie toţi indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru incluziune socială şi inserţie profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educaţiei obligatorii şi trebuie să acţioneze ca un fundament pentru învăţarea în

continuare, ca parte a învăţării pe parcursul întregii vieţi". Din această definiţie şi din analiza specificului competenţelor - cheie rezultă următoarele:

- competenţele se definesc printr-un sistem de cunoştinţe - deprinderi (abilităţi) - atitudini;
- au un caracter transdisciplinar implicit;
- competenţele - cheie reprezintă într-un fel finalităţile educaţionale ale învăţământului obligatoriu;
- acestea trebuie să reprezinte baza educaţiei permanente.

Definiţia noţiunii de competenţă a fost inclusă, ulterior, în *Glosarul de terminologie curriculară*, publicat în anul 2013 de către Biroul Internaţional de Educaţie UNESCO . Astfel, în zona Uniunii Europene *o competenţă este definită ca o combinaţie de cunoştinţe, aptitudini şi atitudini adecvate contextului. Competenţa indică abilitatea de a aplica rezultatelor învăţării în mod adecvat într-un context definit (educaţie, muncă, dezvoltare personală sau de profesională). Competenţa nu se limitează la elementele cognitive (implicând utilizarea teoriei, conceptelor sau cunoştinţelor tacite); ea, de asemenea, cuprinde aspectele funcţionale (ce implică abilităţi tehnice), precum şi atribute interpersonale (de exemplu, abilităţi sociale sau organizatorice) şi valorile etice.* [7, p.5]

Alte abordări ale noţiunii de competenţă pot fi găsite în documentele **OECD** (*Organisation for Economic Co-operation and Development/* Organizaţia pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică), **PISA** (*Programme for International Student Assessment* Programul pentru evaluarea internaţională a elevilor), **PIRLS** (*Progress in International Reading Literacy Study* Programul de evaluare internaţională a elevilor la lectură), **TIMSS** (*Trends in International Mathematics and Science Study* Programul de evaluare internaţională a elevilor la matematică şi ştiinţe) şi, evident, în documentele de politici curriculare din diferite ţări. [2, p56]

Cu toate că este tot mai frecvent folosit, conceptul de competenţe cheie este departe de a beneficia de o definiţie univocă şi invariabilă. Semnificaţiile sale variază în funcţie de contextul în care este folosit şi de entitatea la care se referă (individ, echipă, organizaţie, sistem). Privite ca apanaj al individului**,** competenţele cheie au caracterul unor *competenţe de bază*, în sensul că sunt fundamentale pentru integrarea socială şi profesională a persoanei şi condiţionează învăţarea, exercitarea şi valorificarea întregului evantai de competenţe de care individul are nevoie în diferitele etape ale vieţii sale. Din acest unghi de vedere, competenţele cheie sunt ansambluri de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini care permit individului să facă faţă exigenţelor şi constrângerilor diferitelor situaţii şi contexte pe care le parcurge de-a lungul vieţii, rolul lor fiind acela de a activa, de a mobiliza şi de a pune în valoare resursele de care el dispune. Evident, pentru a fi „cheie", competenţele trebuie să fie prin excelenţă *transferabile* şi *multifuncţionale* şi să fie pertinente pentru clase/domenii mari de situaţii şi probleme cu care individul se confruntă. Sub acest aspect, competenţele cheie se apropie mult, ca rol şi mod de acţiune, de *competenţele transversale*.

Din perspectiva sistemului organizaţional al echipei, competenţele cheie sunt cele care *configurează profilul distinct al organizaţiei*, care o individualizează în raport cu alte organizaţii şi îi asigură avantajul competitiv. Sunt competenţe care garantează performanţa înaltă şi succesul organizaţiei prin modul inspirat, original şi eficient în care organizaţia reuşeşte *să pună în interacţiune, să combine, să integreze* şi *să valorifice maximal* competenţele individuale ale membrilor săi şi să genereze astfel competenţe colective emergente. [8, p.89]

Conceptul de competenţe cheie a cunoscut dezvoltări şi precizări de sensuri în cadrul unor proiecte dedicate. Vom prezenta conceptul de competenţe cheie aşa cum se conturează în cadrul acestor proiecte. Istoria recentă a cadrului european de referinţă privind competenţele cheie începe cu Consiliul European de la Lisabona (martie, 2000), unde s-a subliniat necesitatea adoptării unui *Cadru european de referinţă* care să definească *noile competenţe de bază* ce trebuie dobândite prin educaţie şi formare de-a lungul întregii vieţi, ca o măsură esenţială a răspunsului Europei la mondializare şi la evoluţia către o societate bazată pe cunoaştere, subliniindu-se, în acest context, că *resursele umane sunt principalul atu al Europei*. La data desfăşurării Consiliului European de la Lisabona s-a considerat că aceste „noi competenţe de

bază" ar trebui să includă: tehnologia informaţiei şi comunicării (TIC), cultura tehnologică, limbile străine, spiritul de antreprenoriat şi aptitudinile sociale.[5, p.23]

Ulterior, Consiliul European de la Stockholm (martie 2001) a adoptat un raport intitulat *"Obiectivele concrete viitoare ale sistemelor de educaţie şi formare"*, iar, ca urmare a acestui raport, Consiliul de la Barcelona (martie, 2002) a adoptat Programul de lucru *"Educaţie şi formare 2010"*, pentru a cărui implementare au fost constituite grupuri de specialişti. Rapoartele acestor grupuri au stat la baza elaborării documentului Parlamentului European şi al Consiliului privind *Cadrul european de referinţă al competenţelor cheie pentru educaţia şi formarea pe parcursul întregii vieţi* , în urma căruia au fost luate in consideraţie următoarele recomandări:

1. În primul rând, s-a renunţat la termenul de *competenţe de bază*, fiind preferat termenul de *competenţe cheie,* considerându-se că primul termen este prea restrictiv, fiind în general înţeles ca referindu-se la deprinderi elementare cum sunt scrisul, cititul, calculul aritmetic.

2. În al doilea rând, au fost stabilite cerinţele pe care dobândirea competenţelor-cheie trebuie să le satisfacă, respectiv:

a) *împlinirea personală şi dezvoltarea pe parcursul întregii vieţi* (**capital cultural**): competenţele cheie trebuie să permită urmărirea în viaţă a obiectivelor individuale, motivate prin interese şi aspiraţii personale, prin dorinţa de a continua să înveţe pe tot timpul vieţii;

b) *cetăţenie activă şi integrare* (**capital social**): competenţele cheie trebuie să permită tuturor să devină cetăţeni activi, participanţi la viaţa socială;

c) *capacitatea de inserţie profesională* (**capital uman**): pentru a permite fiecăruia să obţină un loc de muncă decent pe piaţa calificărilor.

3. În al treilea rând, au fost evidenţiate două caracteristici esenţiale pentru competenţele cheie:

1. competenţele cheie sunt *transferabile*, ceea ce înseamnă că sunt aplicabile în diverse situaţii şi în variate contexte;

2. competenţele cheie sunt *multifuncţionale*, în sensul că pot fi utilizate pentru atingerea mai multor obiective, pentru rezolvarea de probleme de diferite genuri şi pentru îndeplinirea de sarcini diferite.

Aceste abordări sunt preluate în documentul *Recomandarea Parlamentului European şi a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competenţele cheie pentru educaţia şi formarea pe parcursul întregii vieţii*, care cuprinde, în anexă, *Cadrul european de referinţă al competenţelor cheie*. În acest document, *competenţele cheie sunt definite ca fiind acele competenţe ce sunt necesare fiecărui individ pentru dezvoltarea personală, cetăţenia activă, integrarea socială şi ocupabilitatea într-o societate bazată pe cunoaştere*. Cadrul european de referinţă cuprinde *8 competenţe cheie*, fiecare dintre acestea fiind descrisă prin *cunoştinţele*, *aptitudinile* şi *atitudinile* ce îi corespund.[5, p.6]

În continuare vom analiza cele opt competenţe – cheie stabilite de către cadrul de referinţă european *Recomandarea Parlamentului European şi al Consiliului Uniunii Europene privind competenţele-cheie din perspectiva învăţării pe parcursul întregii vieţi :* 1.Comunicarea în limba maternă 2) Comunicarea in limbi străine 3) Competenţe matematice si competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii 4) Competenţa digitală 5) Competenţa de a învăţa să înveţi, 6) Competenţe sociale si civice, 7) Spiritul de iniţiativă şi antreprenoriat 8) Conştientizare şi exprimare culturală.

1. Comunicarea în limba maternă este facultatea de a exprima şi de a interpreta concepte, idei, sentimente, fapte şi opinii, oral şi în scris. Competenţa de comunicare rezultă din achiziţionarea de limba maternă, care este intrinsec legată de dezvoltarea capacităţii cognitive a unui individ de a interpreta lumea. Comunicarea în limba maternă presupune ca persoan să aibă cunoştinţe de vocabular, gramatică funcţională **şi** funcţii ale limbajului. Aceasta include o conştientizare a principalelor tipuri de interacţiune verbală, o serie de texte literare **şi** non-literare, principalele caracteristici ale diferitelor stiluri şi registre de limbă, **şi** variabilitatea limbajului **şi** comunicării în diferite contexte. De asemenea, se are în vedere capacitatea de a asculta, a vorbi, a citi, a scrie, şi de a avea interacţiuni lingvistice adecvate şi creative în toate

situaţiile vieţii sociale şi culturale: în educaţie şi formare, la locul de muncă, acasă şi în timpul liber. [2, p.90]

2. Comunicarea în limbi străine se bazează pe capacitatea de a înţelege, exprima şi interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte şi opinii oral sau în scris (ascultare, vorbire, citire şi scriere), într-un număr corespunzător de contexte sociale şi culturale (în educaţie şi formare, la muncă, acasă şi timp liber), în acord cu o dorinţă sau o necesitate. Comunicarea în limbi străine solicită, de asemenea, aptitudini cum ar fi medierea şi înţelegerea interculturală. Un nivel de competenţă individual va varia intre cele patru dimensiuni (ascultare, vorbire, citire şi scriere), pentru fiecare limbă străină în parte, în funcţie de fondul social şi cultural personal.

Abilităţile esenţiale pentru comunicarea în limbi străine constă în capacitatea de a înţelege mesaje vorbite, pentru a iniţia, susţine şi de a încheia conversaţii şi să citească, să înţeleagă şi să producă texte adecvate pentru nevoile individului. Persoanele ar trebui să aibă, de asemenea, posibilitatea de a folosi ajutoarele corespunzător, şi să înveţe limbi, de asemenea, în mod informal, ca parte a învăţării pe tot parcursul vieţii. [2, p.95]

3. Competenţe matematice si competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii reprezintă *abilitatea de a dezvolta şi aplica gândirea matematică cu scopul de a rezolva probleme în situaţii cotidiene.* Această competenţă se bazează pe importanţa matematicii pentru societate şi pentru individ, ca parte componentă a societăţii. Competenţa *matematică* implică, în diferite grade, abilitatea şi dorinţa de a utiliza concepte, reprezentări, modele matematice, şi de a formula idei sau teorii, păreri personale. Reprezentările matematice la care se face referire în documente, sunt de diverse tipuri: formule, modele, construcţii, grafice, hărţi ş.a.m.d.

4. Competenţe digitală - Tehnologia societăţii informaţiei (TSI) necesită o înţelegere şi cunoaştere a naturii, rolul şi oportunităţile de TSI în contexte de zi cu zi : în viaţa personală şi socială, precum şi la locul de muncă. Aceasta include aplicaţii informatice principale, cum ar fi procesare de text, calcul tabelar, baze de date, stocare de informaţii şi de management, precum şi o înţelegere a oportunităţifor şi riscurilor potenţiale de pe Internet **şi** comunicarea prin intermediul mijloacelor electronice (e-mail, instrumente de reţea) pentru muncă, timp liber, partajarea **şi** crearea de reţele de colaborare, învăţare **şi** cercetare. Persoanele fizice ar trebui să înţeleagă, de asemenea, modul în care TSI pot sprijini creativitatea **şi** inovaţia, **şi** să fie conştienţi de probleme din jurul lor. [8, p.102]

5. Competenţe sociale si civice au legătură cu bunăstarea socială şi personală, care presupune înţelegerea cu privire la cum pot indivizii să-şi asigure sănătatea mintală şi fizică optimă, incluzând resurse pentru sine, pentru propria familie şi pentru mediul social, precum şi cunoştinţe despre cum poate să contribuie la toate acestea un stil de viaţă sănătos. Pentru o participare socială şi interpersonală plină de succes, este esenţial să se înţeleagă codurile de conduită şi maniere general acceptate în diferite societăţi şi medii (de ex. la locul de muncă). La fel de importantă este şi conştientizarea conceptelor de bază cu privire la indivizi, grupuri, organizaţii de muncă, egalitate de gen şi nediscriminare, societate şi cultură. Esenţiale sunt şi înţelegerea dimensiunilor socio- economice şi multiculturale ale societăţilor europene şi felul cum interacţionează identitatea culturală naţională cu cea europeană. **Competenţele civice de asemenea** se bazează pe cunoaşterea conceptelor de democraţie, justiţie, egalitate, cetăţenie, drepturi civile, aşa cum sunt ele exprimate în *Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene* şi în declaraţii internaţionale. Presupune şi un mod de aplicare de către diferite instituţii la nivel local, regional, naţional în Europa şi la nivele internaţionale. [8, p.89]

6. A învăţa să înveţi- este abilitatea de a persevera în învăţare, de a-şi organiza propria învăţare, inclusiv prin managementul eficient al timpului şi al informaţiilor, atât individual, cât şi în grup. Aceasta Competenţa include conştientizarea procesului şi nevoilor proprii de învăţare, identificarea oportunităţilor disponibile şi abilitatea de a depăşi obstacolele pentru a învăţa cu succes. De asemenea, aceasta competenţa înseamnă acumularea, procesarea şi asimilarea noilor cunoştinţe şi abilităţi, precum şi căutarea şi utilizarea consilierii şi a orientării. A învăţa să înveţi îi implică pe cei care învaţă să pornească de la cunoştinţe şi experienţe de viaţă anterioare, astfel încât să poată utiliza şi aplica cunoştinţele şi abilităţile într-o varietate de

contexte: acasă, la muncă, în educaţie şi formare. Motivaţia şi încrederea sunt cruciale pentru această competenţă.

7. Domeniul de competenţe "iniţiativă şi antreprenoriat" presupune identificarea oportunităţilor pentru activităţi cu scopuri personale, profesionale şi/ sau comerciale (inclusiv aspectele de cea mai mare amploare care sunt revelatoare pentru contextul în care persoanele trăiesc şi muncesc, ca o modalitate de înţelegere generală a mecanismelor economiei). De asemenea se presupune identificarea oportunităţilor pentru un angajat sau pentru o organizaţie, ca şi a mizelor pe care acestea ar trebui să le pună în evidenţă. Luarea la cunoştinţă a poziţiei etice a întreprinderilor si a modului în care întreprinderile devin o pârghie benefică aparţin domeniului de competenţe "iniţiativă şi antreprenoriat".

8. Conştientizare şi exprimare culturală reprezintă aprecierea importanţei exprimării creative a ideilor, experienţelor şi emoţiilor într-o gamă de medii, inclusiv muzica, artele spectacolului, literatură, şi artele vizuale. Cunoştinţele culturale includ o conştientizare a patrimoniului cultural local, naţional **şi** european **şi** locul lor în lume. Aceasta acoperă o cunoaştere de bază a operelor culturale majore, inclusiv cultura populară contemporană. Este esenţial să înţelegem diversitatea culturală şi lingvistică în Europa şi alte regiuni ale lumii. Aptitudinile se referă la aprecierea operelor de artă, precum şi de auto- exprimare printr-o varietate de mijloace mass-media. Expresia culturală este esenţială pentru dezvoltarea de aptitudini creative, care pot fi transferate într- o varietate de contexte profesionale.[6, p.134]

În concluzie, competenţele cheie sunt toate considerate la fel de importante, pentru că fiecare dintre ele poate contribui la o viaţă de succes într-o societate bazată pe cunoaştere. Multe dintre competenţe se suprapun: aspecte esenţiale pentru un domeniu va sprijini competenţă în alta. Competenţele – cheie de asemenea garantează mai multă flexibilitate în ceea ce priveşte forţa de muncă, permiţîndu-i acesteia să se adapteze mai rapid la modificările constante care apar într-o lume din ce în ce mai interconectată, şi reprezintă un factor major în inovaţie, productivitate şi competivitate, contribuind la motivaţia si satisfacţia angajaţilor, precum şi la caliatatea muncii.

Referinţe bibliografice:

1. DULAMĂ, M.E. (2009) *Cum îi învăţăm pe alţii să înveţe.* Cluj – Napoca: Editura Clusium.
2. MÂNDRUŢ, O. CATANĂ, L. MÂNDRUŢ, M. (2012) *Instruirea centrată pe competenţe. Universitatea de Vest "Vasile Goldiş" din Arad.* Centrul de Didactică si Educaţie Permanentă. Arad.
3. Organisation for Economic and Co-operation and Development. *Definition and Selection of Competences (DESECO).* (2002*): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategic Paper*. DEELSA/ED/CERI/CD. JT00132752.
4. PERRENOUD, Ph. (1998) *Construire des compétences dès l'école*, Paris: ESF.
5. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006). Official Journal of the European Union. L 394/10.
6. RYCHEN, D.S. SALGANIK, L.H. (2003) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society.* New York
7. UNESCO International Bureau of Education. (2013) *Glossary of Curriculum Terminology*. IBE/2013/KPM/PI/01. 65 p.
8. VOICULESCU, F. (2011) *Paradigma Abordării prin Competenţe,* Alba Iulia.
9. www.oecd.org/edu/statistics/deseco
10. www.deseco.admin.ch

VERBA COGITANDI IN ENGLISH: VERBS OF OPINION

Kaim Marina, lector, doctorandă, Fulbright Scholar Alumna
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

The article focuses on verba cogitandi (verbs that express our mental activity) use in English. Given that such verbs reflect the interconnected mental processes that are invisible, and their polysemantic

nature, the verbs like think, believe, guess, suppose etc. used in different contexts present certain difficulties for EFL/ESP learners. Verbs of opinion, reflecting on the inseperable relationship of all mental processes that take place in our minds, not only introduce the associated judgment, but also characterize it as the result of a certain thinking process with all its characteristics and peculiarities. The article also discusses the cases of verbs of opinion use in mental (e.g. I believe you.) and modal (e.g. I think you were going to sneak out.) meanings.

Key-words: Verba cogitandi, mental activity, mental processes, thinking, verbs of opinion, mental, modal, judgement, attitude, etc.

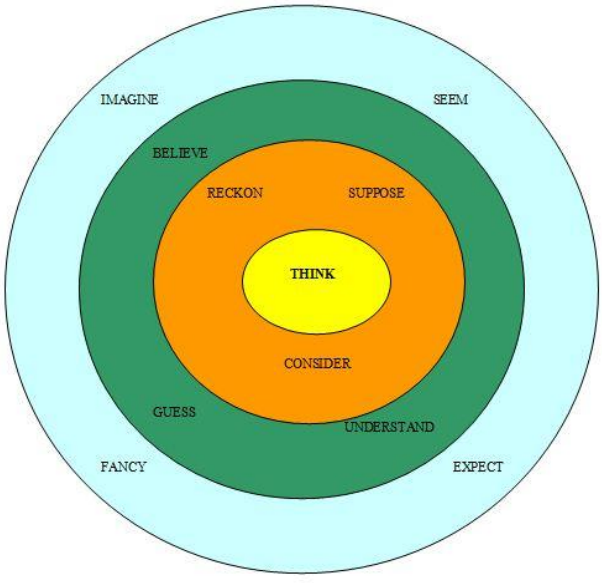
Verba cogitandi (e.g. think, believe, know, consider, guess, suppose, understand etc.), i.e. the verbs that characterize our mental activity and reflect the complex mental/psychic processes that take place in our minds, mirror the many-sided connection of our thinking processes with other aspects of human activity. This complex "association" highlights the fact that all our mental/psychic processes are closely interconnected and, consequently, cannot exist and/or function as isolated acts (except the cases of people suffering from the related brain traumas, deviations etc.). Verba cogitandi "cover" different aspects of human relations, including those of inter- and intra- personal communication. They also possess a complex semantic structure (polysemy adding to that complexity) which contributes to the difficulties in their understanding and acquisition (by language learners). This fact should be taken into consideration and addressed appropriately while working on the related EFL/ESP courses design and development. As semantically verba cogitandi cannot be directly "caught" and therefore often appear in the contexts that sound "opaque", they are not always easy to understand. Their polysemantic nature and the fact that the concepts that they reflect are rather blurry add to the associated difficulties. It "reminds" us about the fact that all mental states and processes (non-transparent ones) are closely interrelated and function in synergy. Verba cogitandi, therefore, should be examined in close interrelation and interdependence. To this end, the given research considers the cases of verba cogitandi (believe, cogitate, consider, expect, fancy, figure, find, guess, imagine, know, learn, mean, meditate, mull, ponder, realize, reckon, remember, ruminate, think, see, suppose, understand etc.) use from interdisciplinary point of view and within the groups of verbs of thinking, knowing and opinion. Based on the entries for the leading verba cogitandi considered in our study (think, consider, know) elicited from such dictionaries as Advanced Learner's Dictionary, The American Heritage Dictionary of the English Language, American WORDPOWER Dictionary, Cambridge Advanced Learner's Dictionary, Longman Essential Activator, Longman Dictionary of Contemporary English, Dictionary of Contemporary English, Oxford ESL Dictionary for students of American English, Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Roget's Thesaurus online dictionary, Webster's New World's Dictionary, and Webster's New World Large Print Dictionary, the following semes in common have been identified: to use your/the mind to ..., to have/be of an opinion, to weigh something (mentally)/ evaluate/estimate, to consider/reflect/ponder/ to think about something carefully/contemplate mentally, to have ideas, words or images, knowledge and information (about/on something) in your mind etc. As a result, the following three 'focus groups' of verbs were formed, i.e. the ones of knowing, thinking, and of opinion, the latter presenting special interest for the given article.

To better understand the issues related to the verbs of opinion group, the notion/meaning of "opinion" has been looked up in different sources, based on the interdisciplinary approach (in the related philosophy, psychology and language dictionaries). "Opinion" is defined as "non-reliable", which "can admit lies" knowledge, which can be "also not true" in Philosophic Encyclopedia Dictionary [18]. Opinion is presented as "an hypothesis or proposition entertained on rational grounds but concerning which doubt can reasonably exist; a belief. (Lat. opinio, from opinor, to think)" in the Dictionary of Philosophy by Dagobert D. Runes. [9]. It is defined as "a proposition that is accepted as true without compelling grounds, therefore falling short of being a belief and far short of constituting knowledge" in the Oxford Dictionary of Psychology [10]. It is presented as acceptance of a proposition despite a lack of the conclusive evidence that would

result in certain knowledge of its truth, [17] from Latin *sentential*. In the online version of Cambridge Advanced Learner's Dictionary [12] the following entries for "opinion" are provided: a thought or belief about something or someone; the thoughts or beliefs that a group of people have; a judgment about someone or something; a judgment made by an expert. From the etymological point of view, "opinion" is marked as "Middle English, from Old French, from Latin opīniō, opīniōn-, from opīnārī, to think", which again points to the integrated link existing between all verba cogitandi, and namely verbs of thinking, knowing, and opinion. "Opinie" is defined in DEX as "părere, judecată, idee", and in turn, „judecată" is presented as 1. facultatea de a gândi logic; raţiune, inteligenţă, gândire. 2. formă logică fundamentală exprimată printr+o propoziţie în care se afirmă sau se neagă ceva. 3. acţiunea de a judeca". [15]

Verbs of opinion should be analyzed through the prism of the peculiarities of thinking reflected in them, considering such notions as thinking, opinion, and language, intertwined and dependent on each other, highlighting the impossibility of separation/isolation of different stages of thinking process taking place in our mind. Based on the definitions of "opinion" in the language dictionaries, the most commonly met entries among others are "a belief or conclusion held with confidence but not substantiated by positive knowledge or proof"; "a judgment based on special knowledge and given by an expert/ a judgment or estimation of the merit of a person or thing"[13]; "the prevailing view"; **"**belief, feeling, view, idea, theory, notion, conviction, point of view, sentiment, viewpoint, persuasion, conjecture"; "estimation, view, impression, assessment, judgment, evaluation, conception, appraisal, considered opinion" [11]; "the attitude that you have towards something, especially your thoughts about how good it is"etc. [14]

The main parameters of the field of verbs of opinion in the given research go in line with the Gak's [6] mental field concept, where it represents the indistinct/vague field, which, however, has a rather clear nuclear, the structure of which includes the center of the field, sectors, defined by the main parameters of thinking, modifications within the sectors, nearest/closest neighbors, far neighbors. In our research the nuclear verb of the group of verbs of opinion is *think.* The verb *think* proves to be the most frequent and most often used in English which in turn comprises the majority of all verbs expressing opinion. It also has the most general meaning and at the same time conveys its various shades, and acts as the main/ central verb (nuclear) in the group of verbs of thinking in the given research. Back to the Old English, there could be traced 3 verbs (репсал, рупсап, and wenan) that can be referred to as the nuclear lexemes of the field of opinion. [7] It is interesting that the borderlines of the lexical semantic field of opinion in OE were also fuzzy/indistinct, and the lexical units that belong to the field of opinion also make a part of other fields that intersect with the field of opinion. The same situation can be tracked in ME. Another thing in common for the verbs of opinion in OE and ME is the use of the construction expressing opinion with the help of subordinate clause with 'that'. Similar to ME, in OE the nuclear elements of the OE field of opinion are the universal means of expressing various shades of opinion (like the ME think).



Schematic representation of the verbs of opinion group

As mentioned above, the mental field not only has a complex inner structure, but also intersects with other semantic fields, which reflects the direct /link/connection of thinking processes with other aspects of human activity. Considering the verbs of thinking, knowing and opinion, we

once again face the interconnections existing between the mental processes taking place in human's mind, which is reflected in language, in semantics of the verbs that belong to mental field, and particularly the relations existing between the ones of thinking, knowing and opinion. While the thought is the result of the thinking process, judgment presents its universal logical form and structural unit. In turn, judgment expressing the evaluation/ appreciation of something, attitude to somebody or something, forms someone's opinion. Thereby, *opinion* can be considered as the result of thinking process.[8] Therefore, it should also possess the main characteristics/ signs of thought, and characteristic properties of thinking. The attitude transmitted through the verbs of opinion, connects a person (as a subject of opinion) and the whole diversity of judgments/ assertions (attitudes, assessments, etc.), which can eventually become the contents of the opinion. At the same time, the logic of thinking is that each of its stages presupposes expressing opinions, reflecting the sequence of thinking operations flow, which is illustrated by the use of different verbs of opinion.

Opinion making/expressing is closely connected with the notion of *modality*, through which a speaker's attitude, judgment etc. is expressed. The type of modality which expresses the established by speaker attitude of the contents of statement to reality from the point of view of its being true or false is commonly considered to serve as the expression of epistemic possibility and demonstrates the degree of understanding the interconnections of reality on part of the speaker. Verbs of opinion can be considered to present one of the most natural language means to express epistemic modality, as they "introduce to the statement/assertion a certain subjective context, like doubt, assumption, conclusion/judgment, which characterize the attitude of the speaker to the statement made'[5]. As a result of processing such most common/frequently used verba cogitandi as *think, know, believe, understand, guess* and *consider*, based on the examples elicited from 21 fiction works of American and British writers, the total of 8, 686 cases of their use were identified, 4, 555 (52.4 %) of them being the 1st person singular ones, i.e. the so called "I" cases. Even though the number of cases of verba cogitandi used in their "direct" meaning, i.e. mental/psychic one prevails, the mentioned verba cogitandi used in "I" constructions and expressing the personages'/characters' opinion all refer to the cases of the related verbs modal use (i.e. reveal in the related contexts the speaker's state of mind or knowledge, mood, attitude, opinion, doubt, serve as epistemic markers/pragmatic particles etc.):

e.g. "I *think* that when the moon is bright a great hush falls always upon Nature, as though she was taken up in wondering at her own beauty." [1]; e.g. "…I *suppose* drug runners have family feelings too [2] Most of those cases serve to express the character's opinion:

e.g. "*I don't think* Taylor loves me anymore," Jax says. "*I think* she's got her eye on Danny, our garbage man." [3]

e.g. "**I think** that's them, Al," said Ginny suddenly.[4]

e.g. "Oh, Lord," Angie says, swamping Taylor with a hug. "I about lost my mind this time. Once he got kidnapped down to the border by some mules, and that was bad but *I think* this was worst. Sit, let me get you same pie.[3]

e.g. "*I do not think so*, because he did not recognize the Resurrection Stone he turned into a Horcrux.' [4] etc.

The exact functions expressed by verba cogitandi, related "I+ verba cogitandi" constructions can be established only as a result of thorough analysis of the contexts in which they are used. While teaching verba cogitandi, and particularly reflecting on the functions of the 1st person singular cases, we should focus on the following ones: to name a mental process of reflection, to show attitudes towards the proposition (not being a part of it), to indicate something less than a total commitment by the speaker to the truth of the proposition, to orient towards the hearer's need to be liked and approved of (e.g. positive face, hedging cases), to state the speaker's thinking/believing, to serve an interpersonal function (of politeness or of involvement, for instance), to mitigate the force of the advice given, to display the speaker's true or "fake" uncertainty, to formulate his/her opinion or guess in a less strong/direct way, to express "insecure" knowledge, to keep informal conversation, to serve general communicative needs, or

universally developed interaction purposes, to name a mental process or state of holding or supporting an opinion, based on speaker's perceptions/ impressions, as well as for the purposes of topic transition or the participation framework, as an expression of uncertainty and tentativeness and others. The exact functions expressed by this or that verba cogitandi (in "I" constructions can be established via of thorough analysis of the contexts in which they are used. We should, therefore, consider the specifics of those contexts taking into consideration the subject area (the major) of our students. It refers to selecting the teaching materials, adjusting them to the needs of our students and applying the most appropriate ways of examining the particular cases of use in various contexts, depending on the department/major of the students we teach to and the curricula developed.

References:

1. FALKNER J., (1993) – *Moonfleet*, Great Britain, BPC Paperbacks Ltd.
2. JOHANSEN A. I. (2007) – *The Face of Deception*, New York, NY, Bantam Dell,.Knopf.
3. ROWLING J.(2007) – *Harry Potter and the Deathly Hallows*, A. Levine Books, Scholastic Inc.
4. KINGSOLVER, B. (2003) – *Pigs in Heaven*. New York, Harper Perennial Edition.
5. БЕНВЕНИСТЕ, Э. (1974) – *Общая лингвистика*, М., Прогресс.
6. ГАК В.Г.(1993) – *Пространство мысли (опыт систематизации слов ментального поля*)/ Гак В.Г// *Логический анализ языка. Ментальные действия.*- М: Наука.
7. КУЗНЕЦОВ, А. (1980) – *Структурно-семантические параметры в лексике: на материале английского языка*, М., Наука.
8. МЕЛЬНИЧУК А. (1967) – *О роли мышления в формировании структуры языка* / МЕЛЬНИЧУК А. //*Язык и мышление*. -М.: Наука.

Dictionaries:

9. DAGOBERT, D. Runes, Ed. (checked on July 6, 2010) – *Dictionary of Philosophy (Ancient - Medieval - Modern)*.
10. COLMAN, Andrew M. (2003) – Oxford Dictionary of Psychology, New York, by Oxford University Press Inc.
11. *Collins English Dictionary: Complete and Unabridged* (2003), Collins; Standard Sixth edition edition
12. http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/opinion (checked on May 28, 2010)
13. http://www.thefreedictionary.com/opinion (visited February 1, 2010)
14. http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/opinion
15. DEX, Dicţionarul explicativ al limbii române (DEX) http://www.ldoceonline.com/dictionary
17. *Philosophy dictionary* http://www.philosophypages.com/dy/o.htm#opin (checked on July 6, 2010)
18. *Философский энциклопедический словарь* (1989). - 2-е изд.,М.

ON THE NECESSITY TO TEACH POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Kwiatkowska Kamila, University Lecturer, PhD Candidate
Foreign Languages and Literatures Department, Moldova State University
Maria Curie-Sklodowska University in Lublin

The following article discusses the necessity to teach Polish as a foreign language in the Republic of Moldova. The author depicts the most important reasons for such a demand, e.g. the status of the Polish language in the European Union, the economic and scientific cooperation between Poland and Moldova, the economic migration to Poland and also a large Polish Diaspora living in Moldova. Additionally, the author provides information about a program of teaching the Polish language at Moldova State University.

Key-words: Polish language in the Republic of Moldova, market-oriented teaching, international scientific and educational cooperation, scholarships

Reflecting on the necessity to teach Polish as a foreign language in the Republic of Moldova entails considering the justification for learning foreign languages in general. We can find a great number of articles online which bear the following titles: 'Twenty five reasons to

study foreign languages' or even '50 reasons you should learn a new language', but most of those reasons can be subsumed under a few general categories such as pleasure, self development, opportunity to study abroad, finding a good job, making business, communicating with people, dealing with another culture, or simply travelling. Similar motivation drives Moldovans, and also people in other European countries, to learn popular languages, for instance: English, French, German, Italian, or less fashionable ones, e.g.: Turkish, Chinese, Japanese or Polish, which in Moldova is still exotic, despite the fact that Moldova and Poland are in close cultural, geographical and also linguistic proximity (I mean, of course, the closeness of the Polish and Russian languages).

In this article I would like to explain why the Polish language should not be exotic for Moldovans. In addition, I will also try to show that there are some specific market needs for the Polish language courses in this country – the trend which will grow in the future.

Reason 1: Strong position of the Polish language in the European Union

In the beginning it must be said that Polish is one of the twenty four official languages in the European Union. The policy of the European Commission maintains that 'all EU citizens have the right to access all EU documents in the official language(s) of the Commission, and should be able to write to the Commission and receive a response in their own language. In high-level meetings between Member States, the participants are able to use their own language when they take the floor' [16].

What is more, Polish is one of the most widely spoken mother tongues in the EU after English, German, French, Italian and Spanish [7]. It is also the most popular Slavic language in the EU, it has three times more users than Czech, almost five times more users than Bulgarian and six times more users than Slovak (details are contained in the table below).

Table 1: *Languages in terms of their speakers as represented by a percentage of the EU population* [14].

language	native %	learned %	total %
English	12,91	20,09	33
German	15,71	6,69	22,4
French	12,09	7,62	19,71
Italian	12,52	1,79	14,31
Spanish	8,06	4,6	12,66
Polish	8,16	0,36	8,52
Dutch	4,38	0,54	4,95
Romanian	4,6	0,16	4,76
Czech	2,28	0,45	2,73
Hungarian	2,55	0,15	2,7
Portuguese	2,22	0,39	2,61
Greek	2,25	0,18	2,43
Swedish	1,84	0,56	2,4
Bulgarian	1,58	0,08	1,66
Danish	1,17	0,18	1,35
Slovak	1,04	0,23	1,27
Finnish	1,08	0,08	1,16
Lithuanian	0,7	0,06	0,76
Slovenian	0,47	0,08	0,55
Estonian	0,26	0,04	0,3

Croatian	0,11	0,26	0,37
	0,07	0,16	0,23
Latvian	0,31	0,08	0,39
Maltese	0,09	0,01	0,1

Therefore, we can say that the Polish language has a really strong position in Europe and it can be very pragmatic for its users, especially that it is quite similar to Czech and very similar to Slovak, which allows Polish speakers to communicate with those nations. For this reason, proficiency in the command of the Polish language may be a valuable skill in the European labour market.

Reason 2: Moldovan's pro-European aspirations

This may be treated as underlying motivation behind the interest both in Poland and in the Polish language, due to the fact that Poland supports Moldovan's aspirations to join the European Union, as well as the political and economic transition of the country which is closely related to such accession to the EU. According to Marcin Kosienkowski, there are at least two reasons for this support: 'First, Warsaw strongly believes that the more democratic and prosperous Moldova is, and the more integrated with the EU it is, the more safe and stable adjacent Eastern Europe will become. This position in turn enhances Polish and European security. Moldova's accession to the EU is considered the best guarantee of this course. Second, having successfully gone through its own transition, and finally joining the EU, Poland feels morally obliged to show solidarity with Moldova, a state willing to follow the same path' [11:145].

In 2008 Poland, in cooperation with Sweden, initiated the Eastern Partnership program, addressed to Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, the Ukraine and Moldova. The purpose of this initiative was to improve the political and economic trade relations between those countries and the European Union. Furthermore, in the same year, 'Warsaw and Chisinau developed their cooperation in European matters by creating the Moldovan-Polish Forum for European Integration [...]. The forum, which started operating in 2010, gives Poland a greater chance to share its own experience with Moldova and to stay better informed about Moldova's needs and problems' [11:146].

It should be added that Poland gives its full support to the Alliance for European Integration and also encourages the territorial integrity of Moldova. Additionally, since 2004 Moldova has been one of the priority recipients of the Polish aid, and such an assistance has constituted various forms, including financial help, professional expertise, or organization of economic forums and development projects. Polish aid is implemented by non-governmental organizations, central and local administration, and also Polish Embassy and Consulate in Moldova [11:146-147].

The cooperation, knowledge-sharing and any other form of aid is based on language communication, and Polish-Moldovan contacts normally involve the use of English or Russian with translation into Polish. That is why there is a growing need for Polish, Romanian and Russian speaking specialists and professional translators/interpreters in Moldova.

Reason 3: Polish-Moldovan Economic cooperation

Poland is one of the most important European trading partners of the Republic of Moldova and one of the main partners of Transnistria. As explained by Kosienkowski: 'Poland has been placing much emphasis on the enhancement of economic cooperation with Moldova, including Transnistria, since the beginning of the 1990s'[11:149]. In 2015 the trade turnover between Poland and Moldova made 190,9 millions USD, and compared to 2014 it decreased by about 13% (220,2 millions USD). Looking at the figures, we must conclude that it is not a very high trade turnover. However, if we take into account the fact that Poland obtained a fifth place among Moldovan trading partners in export in 2015 and a fourth one in import, we have to admit that, in comparison with other EU countries, it is quite a significant economic partner for the Republic of Moldova. We can also assume that Polish-Moldovan cooperation will increase with

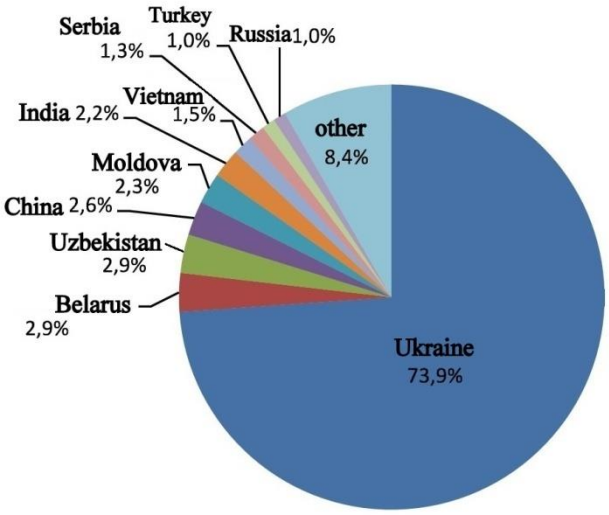
the worldwide economic growth and improvement of the political and economic situation in the Republic of Moldova.

Reason 4: Moldovan tourist potential

Moldova shows an enormous, and yet still undiscovered, potential for tourism– beautiful landscapes, historical monasteries, good and inexpensive food, the best wine in the world and its specific atmosphere created by the mixture of varied cultures. Unfortunately, what constitutes a problem is the lack of tourist facilities and the poor quality of the PR of the country, but hopefully it will change over time. For many Poles, Moldova is a very interesting tourist destination or, at least, a transfer place on the way to other countries. The statistics provided by Moldovan National Statistic Office reveals that in terms of the number of people visiting Moldova in 2015, Poles took 12th place [18]. From my own experience, I can say that there is a growing need for Polish speaking workers in Moldovan tourism sector. I am frequently asked by tourist offices to recommend Polish speaking people who they can cooperate with.

Reason 5: Moldovan economic migrants in Poland

A large amount of Moldovans and Poles go abroad in search for a better life. Economic emigrants from Moldova go to Russia, Italy, Germany, Israel and also to Poland. Despite the fact that many Polish citizens work in the Western countries, Poland turns out to be an attractive labour market for Eastern immigrants. According to the statistics of the Eurostat, Poland was a second country in the EU in terms of the highest number of residence permits issued for non-EU



citizens. Poland (with 355 000) was only preceded by the United Kingdom (568 000), and followed by Germany (with 238 000), France (with 218 000), Italy (with 204 000) and Spain (with 189 000). As Eurostat reports: 'These six countries represented more than 75% of all first permits issued in the European Union to non-EU citizens' [18].

In another statistics, made by the Polish Ministry of Labour and Social Policy, in terms of work permits issued in the first half of 2015, Moldovan workers took the fifth place, after Ukrainians, Belarusians, Uzbeks and the Chinese. With regard to the number of Moldova's population versus the populations of those other big nations, fifth place does seem to be a dominant position. It also has to be noticed that the above mentioned statistics shows official figures, and we should assume that the real figures are much higher, because of the great number of illegal workers which is difficult to estimate.

Statistics 1: *Work permits issued in the first half of 2015 by the most strongly represented nations of the EU* [4].

Quoting official statistics, foreigners in Poland are mainly doing physical work in: construction industry (18,32%), households as employers of domestic personnel (12,49%), logistics and warehousing (11,61%), retail and wholesale industry (9,25%), processing industry

(6,42%), farming, hunting, forestry and fishing (5,67%), professional, scientific and technical activities (4,71%), accommodation and catering services (4,33%) [4].

Nowadays Poland experiences serious problems with workforce, caused by an economic emigration. That is why foreigners wishing to live and work in Poland are more than welcome, particularly if they are good specialists, with a similar cultural background and, of course, if they know Polish at least on the communicative level. Therefore, there is a pressing need in the Republic of Moldova for short intensive courses in the Polish language aimed at people who want to work in Poland. Some of those trainings could be organized by companies sending Moldovans to work.

Reason 6: The level of higher education in Poland

As mentioned before, foreign language may be considered a tool for gaining experience from other countries but it requires educational facilities abroad. Poland has one of the best educational systems in the world – in different rankings we take very high positions. In the biggest national education ranking based on maths and science, prepared by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and published in May 2015, Poland was in the fifth place in Europe and in the eleventh place in the world, ahead of the Great Britain and the United States [5]. Another ranking published by Pearson in 2014 placed Poland on the 10th position [9, 20].

The Polish university education system boasts 650 years of history. 'It resulted with a profit not only for Poland, but also for many countries all over the world, where the Poles brought their professionalism and the spirit of innovation'[17]. Polish specialist are highly appreciated all over the world, they are regarded as fully qualified to compete on a global job market.

Nowadays universities have a lot of possibilities for financing different forms of international scientific and educational cooperation, and thanks to such opportunities Moldovan and Polish universities can mutually benefit from their knowledge and experience. Below I present a few of the most popular programs which allow to finance scientific projects, research, study visits, scholarships, exchange schemes for both academic staff and students.

1. Erasmus Plus Program (2014-2020)– **'**is the EU programme to support education, training, youth and sport in Europe. Its budget of 14.7 billion EUR will provide opportunities for over 4 million Europeans to study, train, gain experience, and volunteer abroad' [6].

2. International Visegrad Fund (IVF) – the Visegrad Group is an alliance of four Central European states: Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia. 'Main tasks of the IVF include building the common identity of Visegrad nations and intensifying contacts between V4 societies, as well as enhancing cooperation in the fields of culture, science, education, art, tourism and youth.' [10]. There is also a special IVF programme of cooperation with the Eastern Partnership countries (which also includes Republic of Moldova). The IVF provides grant programmes (small, standard and strategic grants), mobility/scholarship programmes, university grants, and various types of artistic residency programmes [10].

3. Lane Kirkland Scholarships Program – founded by the Polish-American Freedom Foundation – is addressed at young leaders with higher education who are interested in the development of democracy, economy and civil society in their countries and region [13].

4. Scholarships of the Polish Government for the Young Academicians – one-year post-graduate courses in Poland, offered to students of humanities from Moldova, Russia, the Ukraine, Belarus and the states of South Caucasus and Central Asia [2].

5. The Krzysztof Skubiszewski Scholarship – one-year academic placement at a Polish University in the fields of law, political sciences, or contemporary history [2].

Those are just a few most popular programs, but there are many more opportunities for financing education. Unfortunately, because of the intense competition, it is not so easy to obtain money. Nonetheless, if we have a great idea, strong will, good partners and predisposition to work hard, it is already half the way to success.

Conclusions. Social, politician and economical changes taking place in Moldova, its pro-European aspirations, economic emigration to Poland, Polish financial help for Moldova and priceless know-how in different fields, developing economical cooperation between our countries, and finally a growing interest in Moldova as a tourist destination – all these factors highlight a strong need for Moldovan Polish-speaking specialists, and thereby for Polish market-oriented language courses and studies. That is why we can establish the following as a list of pressing needs in the Republic of Moldova:

1. language courses for young people who would like to study in Poland, this group contains a large number of people with Polish roots who can apply for high scholarships from the Polish Government for studies in Poland;

2. specialized communicative language courses for physical workers e.g.: drivers, cooks, sellers, babysitters etc.;

3. scientific specialized language courses;

4. specialized communicative language courses for parents who want to move to Poland with children and need to communicate with a school (they have to know the basics such as the Polish educational system or how to write absence notes in Polish);

5. studies in the Polish language with specialization in translation.

Polish language studies at the Moldova State University

As a Polish language teacher in Moldova I am frequently asked by private companies or Polish public institutions to recommend professional translators working from Polish, into Romanian and Russian, and every time my answer is: 'They do not exist'. While it is possible to find quite a good (though not professional) Polish-Russian translator, there is just a few Polish-Romanian speaking people who can translate, but to be honest, their translation skills are not up to the highest standard. On the one hand, this is a knotty problem for those who need this kind of service, but on the other hand, this is also a chance for people who may become professional translators and find a well-paid job in Moldova. Unfortunately, for one simple reason, it will not be easy to fill this market niche; as the education of a professional translator/interpreter takes several years and requires not just studies, but also experience of working abroad.

In the Republic of Moldova there are just a few places where Moldovan can learn Polish, but those are simple language courses and most of them are intended for the Polish Diaspora [12]. In Moldova there is just one professional course offered in the Polish language at the Moldova State University. At the Faculty of Foreign Languages and Literatures there is a Polish Language and Culture Center which is responsible for the education in the Polish language on the level of a Bachelor's degree in applied linguistics. After almost 3 years of working experience in Moldova, I can say that those studies are very important from both Moldovan and Polish perspective, but sadly sometimes they seem to be underestimated and they require some substantial reforms. The key issues relate to the following:

- Students – the Polish language group is a Russian speaking group, which is not good from the point of view of the labour market, because, as I have already mentioned before, there is a need for translators in 3 languages: Polish, Romanian and Russian. Therefore, recruitment for studies should take this requirement into consideration.
- Staff – there is just one teacher sent from Poland who is present in the Polish Language Center in Chinsau, Moldova, which is not enough to organize professional studies. The university should think about employing at least one more professional Polish language teacher with experience in translation.
- Program – the program of studies is not tailored to the needs. First, the Polish language is a new language for students (they start from A1 level), so it is not possible to make translations after two semesters of studies, as assumed by the curriculum. The program should also include classes of: literature, history, culture and civilization from the first semester, because it is not possible to be a good translator without this kind of knowledge.

It should be emphasized that the Polish language studies seem to be very attractive for Moldovan students, I would even risk a statement that these are much more attractive than any

other languages. The reasons for this appeal are as follows. First of all, the Polish Language and Culture Center is strongly supported by the Polish Government – thanks to that the headquarter of the Center is very well equipped (including such facilities as computers, books, TV sets, etc.). What is more, the Centre holds many interesting cultural and scientific events, e.g.: movie nights, lectures of Polish specialists, or celebrations of important holidays. And probably the most important reason stems from the fact that the Polish language students have numerous opportunities to receive scholarships for courses and studies in Poland. During my three-year working experience in Moldova, some of my best students have already been to Poland five times. The table below contains information about students and university staff mobility between the years: 2014-2016.

Table 2.: *Student and university staff mobility to Poland (2014-2016)*

	Term	**Courses**	**. of Moldovan students/teachers**
	1-31 VII 2016	**Polish Language and Culture Summer School**	ound 8 people
	IV 2016	**Erasmus +** Maria Curie-Sklodowska University in Lublin 1-semester scholarship for 2 Moldovan students 5-days exchanging for 2 teachers and 2 administrative workers from Moldova 5-days exchanging for 1 teachers/administrative worker from Poland	2 teachers admin. work. 2 students
	1-14 III 2016	**East European Winter School** The Centre for East European Studies University of Warsaw and College of Eastern Europe in Wroclaw	1 student
	5 I – 14 II 2016	**Polish Language and Culture Winter School** Jagiellonian University in Cracow	2 students
	6-26 VII 2015	**miary Polskości 2015' – Summer School for Activists and Culture Animators** Maria Curie-Sklodowska University in Lublin	1 teacher 2 students
		Polish Language and Culture Summer School University of Bialystok	2 students
	6 I – 13 II 2015	**Polish Language and Culture Winter School** Jagiellonian University in Cracow	2 students
	5-30 IX 2014	**ecialized Course in Polish Language for Translators** Maria Curie-Sklodowska University in Lublin	10 students 1 teacher
	7-27 VII 2014	**Polish Language and Culture Summer School** Maria Curie-Sklodowska University in Lublin	4 students
		Polish Language and Culture Summer School University of Rzeszow	4 students
		Polish Language and Culture Summer School University of Warsaw	1 student
0.	6 I – 15 II 2014	**Polish Language and Culture Winter School** University of Warsaw	1 student

Polish is not a difficult language!

On conclusion, I would like to challenge one common stereotype. Namely, the Polish language is generally considered to be one of the most difficult languages in the world. This popular belief is not exactly true, and for Moldovan citizens it certainly is unsubstantiated. As a Slavic language, Polish is similar to Ukrainian and Russian, which are still widely spoken in the Republic of Moldova, regardless of which language is recognized as the state language. From my personal experience I can say that even if Romanian speaking people of Moldova do not use Russian daily, they are familiar with the Russian language. Specifically, they know the phonological system, some vocabulary and grammar. Even if this kind of knowledge is subconscious, it helps in learning another language. That is why Moldovans may learn the Polish language much easier and faster than their linguistic cousins from Romania. It seems to be a very good summary of this article, i.e. the Polish language is easy for Moldovans, so it is worth investing time and energy to learn it fast and enjoy its benefits.

References:

1. *Asia tops biggest global school rankings*, BBC News, online: http://www.bbc.com/news/business-32608772.
2. Centre for East European Studies, online: http://www.studium.uw.edu.pl/?content/63.
3. Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language – official website, online: http://www.certyfikatpolski.pl/en/about-the-exam.
4. *Cudzoziemcy pracujący w Polsce – statystyki*, Polish Ministry of Labour and Social Policy, online: https://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/cudzoziemcy-pracujacy-w-polsce-statystyki/.
5. *Education at a Glance. Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*'(2015), online: http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf.
6. Erasmus Plus – official website, online: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en.
7. *Europeans and their Languages* (2012), in: 'Special Eurobarometer Report' No. 386, online: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.
8. *Imigranci w Polsce. Pod względem ich liczby zajmujemy drugie miejsce w Europie. Jak to możliwe?* (2015), Money.pl, online: http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artykul/imigranci-w-polsce-pod-wzgledem-ich-liczby,244,0,1936884.html.
9. *Index – Which countries have the best schools?*, Pearson, online: http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking/a-z.
10. *International Visegrad Fund*, Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Poland, online: http://www.msz.gov.pl/en/c/MOBILE/foreign_policy/europe/visegrad_group/international_visegrad_fund/
11. KOSIENKOWSKI, Marcin (2012) – *Poland: Rediscovering Moldova*, in: *Moldova. Arena of International Influences*, Kosienkowski, Marcin & Schreiber, William (eds.), Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymounth, UK.
12. KWIATKOWSKA, Kamila (2015) – *Polish Language in the Republic of Moldova – current situation, needs and perspectives*, in: *Poles in Moldova. History and Modernity. The collection of articles and documents*, Zabolotnaia Lilia, Czamańska Ilona (compilation), Chisinau-Poznan-Warsaw.
13. Lane Kirkland Scholarships Program, online: http://www.kirkland.edu.pl/en.
14. *Language Knowledge in Europe – Interactive statistics*, online: http://languageknowledge.eu/.
15. MIODUNKA, Władysław Tadeusz (2006) – *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi po roku certyfikacji języka polskiego*, in: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Lipińska Ewa, Seretny Anna (eds.), Cracow.
16. *Official Languages of the EU*, official website of the European Commission, online: http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/official-languages-eu_en.htm.
17. *Polish schools given top grades*, in: *#Polska – Official Promotional Website*, online: http://www.polska.pl/en/business-science/achievements-science/polish-schools-given-top-grades/.
18. *Residence permits statistics*, official website of the Eurostat, online: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Residence_permits_statistics.
19. *Sosirile vizitatorilor străini în Republica Moldova şi plecările vizitatorilor moldoveni în străinătate, înregistrate la punctele de trecere ale frontierei de stat în anul 2015*, official website of the Moldovan Statistic Office, online: http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=5070.
20. *UK 'second best education in Eur1ope'* (2014), BBC News, online: http://www.bbc.com/news/business-27314075.

DERIVAREA – MECANISMUL ŞI TIPURILE EI STRUCTURALE ÎN SFERA TERMINOLOGIEI ECOLOGICE

Macovei Dorina, lector, master în filologie
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM
Manolache Constantin, dr., conf. univ., Institutul de Studii Enciclopedice, AŞM

Vocabularul ecologic se îmbogăţeşte urmând formulele general valabile atît la nivelul lexicului comun cît şi a altor limbaje specializate, aceste mijloace de formare a termenilor fiind destul de productive în vocabularul ecologic. Observaţiile noastre vizează specificul manifestării procedeului de derivare (derivare progresivă, derivare regresivă sau inversă, derivare parasintetică) în formarea termenilor în cadrul terminologiei ecologice, precum şi productivitatea unor prefixe şi sufixe. În funcţie de anumite criterii (semantic, structural, morfologic, etimologic) vom încerca să clasificăm termenii ecologici în anumite categorii şi să analizăm trăsaturile lor comune. Studiul se bazează pe un corpus variat de termeni ecologici selectaţi din cărţi şi reviste de specialitate şi dicţionare publicate recent.

Cuvinte cheie: derivare, prefixare, prefix, sufixare, sufix, termen ecologic

Modalitate fundamentală, productivă şi complexă de îmbogăţire a vocabularului, derivarea a fost constant studiată în lingvistica românească de numeroşi cercetători : S. Puşcariu, Al. Graur, Th. Hristea, C. Dominte, M. Avram etc, acest procedeu cunoscînd un interes deosebit în ultimele decenii în lucrările lingviştilor basarabeni: V. Bahnaru, I. Dumbrăveanu, E. Mincu etc. Derivarea este studiată de cercetătorii interesaţi de evoluţia vocabularului unei limbi, de identificarea afixelor şi de caracterizarea acestora sub diverse aspecte (etimologie, sens, variaţii fonetice, productivitate etc.). Înainte de a proceda la descrierea mecanismului de funcţionare a acestui procedeu în terminologia ecologică, vom face cîteva reflecţii asupra definirii lui şi tipurile sale existente.

V. Bahnaru susţine că „derivarea este procedeul de formare de cuvinte pornind de la un cuvînt de bază, cu ajutorul sufixelor şi al prefixelor. Cuvîntul rezultat prin derivare se numeşte cuvînt derivat" [1]. Marouzeau defineşte derivarea ca „procedeul de formare a unui cuvânt nou având ca bază un alt cuvânt existent în limbă" [7]. O definire asemănătoare întîlim şi la Th. Hristea, M. Goga, Al. Graur şi M. Avram, ceea ce confirmă unanimitatea în privinţa definirii acestui procedeu. Aşadar, susţinem ideea deja existentă că derivarea este mijlocul intern de îmbogăţire a vocabularului care constă în formarea cuvintelor noi, cu ajutorul sufixelor şi prefixelor lexicale. Cînd afixele (sufixele, prefixele) se adaugă bazei, se vorbeşte despre *derivare progresivă*, iar cînd acestea se elimină, este vorba despre *derivare regresivă sau inversă*. În literatura de specialitate se mai întîlneşte şi termenii de *derivare sintetică*, în situaţia în care la bază se ataşează un sufix sau prefix pentru a forma un cuvînt nou, şi *derivare parasintetică*, ce presupune formarea unui cuvînt prin adăugarea simultană a unui prefix (care aduce modificări noţionale) şi sufix (care schimbă clasa morfemului bază).

Nu în ultimul rînd vom sublinia ideea lui V. Bahnaru că „tot ce se crează în cadrul derivării (fie de orice tip) se datorează analogiei cu modelele deja existente în limbă. Nu are importanţă dacă modelul e moştenit, împrumutat sau creat la rîndul lui în limba română, important este ca el să fie analizabil şi să preteze la creaţii sistematice, adică să poată deveni productiv" [1]. Iar Th. Hristea vine cu precizarea că orice tip de derivare are un caracter sistematic şi aceasta înseamnă că „ pe baza cîtorva modele uzuale şi cu ajutorul unui număr relativ mic de afixe, se pot forma sute şi chiar mii de cuvinte, pe care le înţelegem uşor, tocmai fiindcă sunt construite după tipare preexistente şi în conformitate cu anumite reguli pe care le cunoaştem din copilărie " [6].

Derivarea progresivă sau propriu-zisă se manifestă prin prefixare şi sufixare şi este cea mai frecventă şi productivă modalitate de a crea cuvinte şi respectiv termeni noi.

Derivarea cu prefixe prezintă unul din procedeele principale de formare a cuvintelor şi a termenilor în acelaşi timp, deoarece „ea poate fi un mijloc unic de formare a unor cuvinte noi, atunci cînd de la un cuvînt existent în limbă se obţine altul prin simpla adăugare a unui prefix"

[3]. *Aşadar, prefixele* sunt afixe „antepuse bazei, cu valoare lexicală în limba română, care creează un cuvânt nou, de obicei fără a-i schimba categoria lexico-gramaticală” [8]. Prefixarea implică ataşarea unui afix înaintea rădăcinii cuvîntului pentru a forma un derivat. În general, vocabularul ecologic se îmbogăţeşte urmând formulele general valabile atît la nivelul lexicului comun cît şi a altor limbajelor specializate, acest mijloc de formare a termenilor fiind destul de productiv în vocabularul ecologic. Observaţiile noastre vor viza specificul manifestării acestui procedeu de formare a termenilor în cadrul terminologiei ecologice, precum şi productivitatea unor prefixe.

Vom enumera şi analiza prefixele care participă la acest fenomen urmînd cîteva criterii preluate din lexicologia limbii române, mai bine zis, criteriul etimologic şi criteriul semantic. Aşadar, la formarea termenilor ecologici contribuie atît unele prefixe mai vechi (moştenite din latină sau împrumutate din slavă) cît şi unele mai noi (neologice). În terminologia ecologică românească au fost întregistraţi termeni formaţi prin derivare afixală cu ajutorul prefixelor vechi, unele fiind foarte vechi, deoarece au fost moştenite din latină sau împrumutate din slavă. În şirurile de exemple prezentate pentru a ilustra procedeul vor putea fi atestaţi şi unii termeni de natură parasintetică (formaţi prin prefixare şi sufixare): **în**- (închircire, încrucişare, înflorire, înmlăştinire, înmulţire, înverzire); **des**- (descompunere, deshidratare, despădurire, desţelenire, descompunători); **ne**- (nebiodegradabil), etc.

Majoritatea prefixelor, însă, provin din limbile apusene care ne-au asigurat cu un număr impunător de neologisme. Printre prefixele neologice enumerăm: **a**- (abiogeneză, abioseston, abiosferă, abiotă, avitaminoză); **con**- (congenetice); **im**- (impurificare); **in**- (infaună, intoxicaţie, incrustare, increte, incompatibilitate); **inter**- (interciclice, intercoline, interdegradare, intermigrare, interzonal); **ultra**- (ultraabisal, ultraabisopelagial, ultrabacterii, ultrahigrofite, ultramicrobi, ultraplancton, ultrasunet). Ţinem să menţionăm că sufixele neologice împrumutate preponderent din limba franceză au ca sursă etimologică cuvinte propriu-zise din latina şi greaca veche.

Aplicînd criteriul semantic, putem enumera termeni formaţi cu ajutorul prefixelor privative, negative, iterative, delocutive, cu valoare de superlativ, etc: *prefixe privative* (cu sensul de „fără", „lipsit de") : **des-/dez**- (despădurire, dezagregare); **de**- (desalinizare); *prefixe negative* (care imprimă bazei valoare negativă): **ne**- (nebiodegradabil); **in**- (infertil, insensibil); **a**- (acelular); **an**- (anaerob); *prefixe iterative* (utilizate pentru cuvinte pentru a exprima repetarea): **re**- (reaclimatizare); *prefixe delocutive* (formînd cuvinte noi de la locuţiuni, exprimînd chiar „înlocuirea”, dar mai ales „introducerea”, „devenirea”, „facerea”) : **în**- („îngrămădire” de la „ a aduna în grămadă); p*refixe ale superlativului* (ce exprimă intensitate maximă şi fiind aplicate cu preponderenţă adjectivelor şi substantivelor pentru a marca incomensurabilul, neobişnuitul, exagerarea etc.) : **ultra**- (ultraabisal); **supra**- (supraexploatare ecologică); **extra**- (extrazonare); **hiper**- (hipergeneză); **arhi**- (arhibental); **super**- (superclimax); p*refixe locative*, după P. Gh. Bârlea, (indică locul în raport cu semnificaţia bazei, dar şi ierarhizarea valorică, etc.): **intra** - (intrazonalitate); **pre** – (prevernal); **post** – (postneodarvinism); **sub** – (subxerofite); **hipo** – (hiponeuston); **pro –** (procenoză); *prefixe ale asocierii*, cu sensul ”împreună cu”: **con**- (congenital); **co**- (coabitare); *prefixe cu sensul* ”împotriva”: **anti**- (antibiotic); **contra**- (contaotravă); *prefixe cu sensul* „peste”: **trans**- *(*transurbaţie); *prefixe cu sensul* „între”: **inter**- (interzonal).

Deşi fenomenul prefixării este mai puţin productiv în limba comună decît cel al sufixării, observăm că limbajul ecologic abundă în termeni formaţi cu ajutorul prefixelor. În sistemul terminologic ecologic cele mai frecvente şi mai productive sunt cele neologice, de circulaţie internaţională.

Pocesul derivării este reprezentat în limba actuală şi de structuri care includ afixoidele (prefixoide şi sufixoide). Falsele prefixe sau pseudoprefixele au în comun cu prefixele numai poziţia de afixare şi:

„- sunt *cuvinte* de sine stătătoare în limba de origine (greacă, latină etc.);

- se pot *traduce* printr-un lexem corespunzător în română, ceea ce le confirmă valoarea denotativă specifică unui cuvînt (substantiv, verb, adverb, adjectiv, prepoziţie etc.);

- au, de obicei, *mărci formale*: *-o* (la cele de origine greacă); *-e* (la cele de origine latină);

- au circulaţie internaţională, caracterizînd fondul neologic, vocabularul tehnico-ştiinţific, profesional al limbilor moderne" [2].

- o altă deosebire între prefixoide şi prefixe este că prefixele nu pot fi ataşate niciodată la sfîrşitul cuvîntului, în timp ce unele pseudoprefixe au această calitate.

Prefixoidele (pseudoprefixele sau false prefixele) au o productivitate înaltă şi în ultimii ani se înregistrează o creştere activă a termenilor cu astfel de elemente în vocabularul ecologic. Printe exemple enumerăm: **acva** – (acvatoriu); **aero** – (aerotop); **alo** – (alometrie); **auto** – (autobiologie); **bio**- (bioactiv), **eco** – (ecoelement); **geo** - (geoacumulare), **micro** – (microhabitat); **mono** – (monogenetică); **psiho** – (psihoecologie).

Un fenomen destul de des întîlnit este dubla chiar şi tripla prefixare care constă în adăugarea înaintea rădăcinii sau a cuvântului de bază a două şi respectiv a trei prefixe/ prefixoide:

~**prefix + prefix**: reaclimatizare, postneodarvinism;

~**prefix + prefixoid**: anheliotrop, ultramicroclimat, ultramicroscopie;

~**prefixoid + prefixoid**: biogeocenoză, ecobiomorfă, fitogeosferă, fitoautotrofe, fotobiosferă, geobiocenoză, microaerotolerante, patobiocenoză;

~**prefix + prefixoid + prefixoid**: supramegaecosistem;

~**3 prefixoide**: biogeocenogeneză.

Remarcăm aici o poziţie liberă a prefixoidelor, ca şi în cazul sinonimelor: „biogeocenoză" (complex unitar al suprafeţei globului terestru în care biocenoza şi părţile respective din litosferă, hidrosferă, atmosferă şi pedosferă se condiţionează reciproc) apare deseori în textele de specialitate sub termenul „geobiocenoză".

Un alt detaliu pe care îl observăm studiind termenii ecologici ce au în componenţă un prefixoid este poziţia pe care cel din urmă o poate avea în cuvînt: topica dublă – ca segment nu numai final, ci şi iniţial. Spre exemplu, elementul *fob* poate funcţiona ca prefix *fobofototropism* dar şi ca sufix *pelofob.* Deseori se combină chiar între ele (*fotofob, fobofob, heliofob*) într-un fals derivat (dar şi fals compus), numit *lexemoid* [2]. Acest fenomen se va mai întîlni în literatura de specialitate sub numele de *compunere tematică* sau *temică.* Majoritatea termenilor formaţi prin acest procedeu au un caracter internaţional şi urmează anumite reguli, de exemplu, elementul de legătura „o" între cele două elemente de compunere savantă: *agrobiologie, pedobiologie, pedoecologie, genocid*, etc.

O altă nuanţă nu mai puţin importantă ce merită să fie menţionată este termenii formaţi cu prefixe aparţin în majoritatea cazurilor aceleiaşi categorii lexico-gramaticale la fel ca şi baza de la care a pornit derivarea. Vorbim despre o derivare endocentrică şi exemplificăm cu următorii termeni: aclimatizare (subst.)– reaclimatizare (subst.), hidratare (subst.) – deshidratare (subst.), activ (adj.) - bioactiv (adj.), celular (adj.) – acelular (adj.), a hidrata (verb.) – a deshidrata (verb.) etc.

Derivarea se face şi prin sufixare care se realizează prin mijlocirea sufixelor. „În raport cu prefixele, sufixele sunt postpuse bazei, rădăcinii sau morfemului independent" [1]. Derivarea cu sufixe este la fel cercetată în numeroase lucrări de lingvistică, fiind considerată mult mai importantă şi mai răspîndită decît derivarea cu prefixe. Statistica aproximativă numără în limba română 500-600 de sufixe grupate în diferite categorii ţinînd cont de mai multe criterii. Fenomenul sufixării este unul foarte productiv şi răspîndit ce argumentează ideea multor lingvişti români că limba română este o limbă de tip derivaţional. Sufixele au fost identificate nu numai în formaţii interne ale limbii dar şi în termeni împrumutaţi. Funcţia sufixului este de a conferi termenilor nou-formaţi o anumită valoare semantică şi morfologică ce ne va permite să le clasificăm în cîteva categorii importante. În funcţie de criteriul semantic vom distinge cîteva clase de termeni derivaţi cu ajutorul sufixelor:

~nume de agent – biocatalizator, bioderivat,bioindicator, haustor;

~însuşiri de persoane sau obiecte – poluant, ecologic, acelular, alergen, bental, biodegradabil, biodescompunător, biodetector, epurat, mărăcinos;

~denumiri de instrumente sau obiecte – gheţar;

~denumiri de stări patologice – acidoză, alergie, bacterioză;

~termeni abstracţi ce includ fenomene şi acţiuni - aforestare, alcalinizare, bioaerare, biodegradabilitate, burniţă, albinism, algotrofism, bioecoterorism, cultivaţie, demineralizare,desţelenire, ecoactivism, germinaţie, hăţiş, lăstărire, lichenism, aclimatizare;

~termeni cu sens colectiv – buruieniş, mărăciniş, fruticet, tufiş, goruniş, lăstăriş, mărăciniş, mestecăniş, molidiş;

~termeni care indică provinienţa locală sau originea – acarian (de la denumirea ordinului de căpuşe *acaria*);

~termeni ce exprimă procese: bacterioriză, bioliză, citoliză;

~termeni ce exprimă ramuri sau domenii înrudite cu ecologia: bioindustrie , bioinginerie, crioecogenie;

~denumiri de substanţe: aflatoxină.

Aşadar, sufixele care participă preponderent la formarea termenilor ecologic sunt: -or, -at, -ant, -ic, -of, -al, bil, - tor, - os,-ar, -oză, - ie, -ism, -ătate, -iţă, -iş, -ian, etc. Deoarece sufixele de cele mai multe ori conferă termenilor noi-creaţi şi o anumită valoare morfologică, vom încerca să clasificăm sufixele în următoarele categorii:

substantivale – (de exemplu: **-iş, -ar, -oză, ism, -re, -et** etc. în aluniş, gheţar, acidoză, albinism, lăstărire, aclimatizare, mărăciniş, fruticet);

adjectivale – (de exemplu: **-ant, -os, -at, -ic, -an,** etc. în poluant, poluat, mărăcinos, epurat, acarian, ambiant, organic);

verbale – (de exemplu: **-i, -a, -iza, -ui** etc. în despăduri, defrişa, epura, hidrata, desaliniza, prăfui.

În rînd cu sufixele propriu-zise, terminologia ecologică acceptă şi prezenţa unor serii de sufixoide provenite de la cuvinte greceşti sau latine, care în diacronie şi-au piredut sensul lor real. În comparaţie cu afixele, afixoidele poartă un sens lexical mai evidenţiat ceea ce face ca lexemele formate cu aceste elemente să fie studiate de mulţi lingvişti la compartimentul compunere. În continuare vom prezenta o serie de termeni formaţi cu ajutorul sufixoidelor: ***-cid*** „care ucide”- fungicid; ***-fag, -fagie*** „a manca, a absorbi” – fitozoofag, ***-fer, -fera*** „care poarta, contine, produce” – lucifer, ***-fil, -filie*** „a iubi”- foleofil, ***-fob, -fobie*** „care urăste, are oroare, respinge, căruia îi este frică de”- fotofob; ***-for*** „care duce, poartă” – luminofor, ***-form*** „formă, aspect” – izoform, ***-fug*** „care fuge, care alungă, respinge” – insectifug, ***-gam, -gamie*** „căsătorie, unire” – heterogamie, ***-gen*** „care produce, care ia naştere” – florigen, ***-grama*** „scriere, înregistrare” – fotogramă, ***-logie*** „care studiază” –ecologie, ***-morf*** „formă” – geomorf, ***-ree*** „scurgere” – hemoree, ***-termie*** „căldură, temperatură” – heterotermie, ***-tipie*** „caracter” – homotipie; ***-vor*** „mîncător” – larvivor.

Ca urmare a studiului derivatelor cu sufixe şi prefixe, am constatat că procesul derivării joacă un rol important în formarea termenilor ecologici, fiind unul destul de productiv. Putem constata că termenii din domeniul dat se formează cu uşurinţă atît cu ajutorul prefixelor şi sufixelor noi cît şi cele mai vechi. Faptul că există o legătură interdisciplinară între ecologie şi ştiinţe precum biologia, chimia explică foarte bine productivitatea afixoidelor care înregistrează o bună parte a tezaurului terminologic.

Referinţe bibliografice:

1. BAHNARU, Vasile (2013) - *Lexicologia practică a limbii române,* Chişinău, Institutul de filologie al AŞM, 490 p.
2. BÂRLEA, Petre Gheorghe, (2009) - *Limba română contemporană. Fonetică şi fonologie-Ortografie, ortoepie şi punctuaţie - Vocabular,* Bucureşti, *255 p.*
3. GRAUR Alexandru, AVRAM Miora, (1978) - *Formarea cuvintelor în limba română.V.II* Bucureşti, 383 p.

4. GRAUR Alexandru, AVRAM Miora, (1989) - *Formarea cuvintelor în limba română.V III* Bucureşti, 190 p.
5. GRAUR Alexandru, AVRAM Miora, (1970) - *Formarea cuvintelor în limba română.V.I* Bucureşti, 329 p.
6. HRISTEA, Theodor. (1984) - *Sinteze de limbă română*, Ed. Albatros, 383p.
7. http://rochi.utcluj.ro/rrioc/articole/RRIOC-2011-2-Mititelu.pdf. [Citat: 07 04 2016.]
8. IONESCU-RUXĂNDOIU, Liliana. ş. a. (2005) - *Dicţionar de ştiinţe ale Limbii, Editura Nemira*, 608 p.

MAKING THE SHIFT: MOVING FROM A TEACHER CENTRED CLASSROOM TO A STUDENT CENTRED CLASSROOM

Matei Tamara, Associate Professor, PhD in Philology, Moldova State University

In the past, classrooms were often all about the teacher. This "sage on the stage" was there to offer what he or she knew, and it was up to the student to make the most of it. These days, though, we know that student cantered classrooms make a better and more effective learning environment for students. Sometimes knowing just how to change the focus from the teacher to the student is, well, hard. It is easy to stand up front and talk for an hour but not as easy to create an environment where your students take the centre stage. Student centred classrooms focus on the students' desire and ability to acquire knowledge.

Key-words: student-centred classroom, metacognitive process, performance, learning process, social interaction

Student-centred classrooms make the learning environment for students more efficient and effective. Changing the focus from the teacher to the student may be hard. In student-centred classrooms, students are directly involved in revealing their own knowledge. Due to the cooperation and collaboration with other students, the learners participate in experiential learning, which is an authentic, holistic and complex task. Students use their prior knowledge to build new learning. By developing metacognitive process, students reflect on their thinking. They focus on performance in real conditions. As a partner in the learning process, teachers deliberately create experience and cohesion so as to help students make connections with key concepts. Promoting student-centred class is a key element of effective teaching. Student-centred classes are associated with Piaget, John Dewey, and the Russian developmental psychologist L. Vygotsky. According to Rallis [1, p. 225], Piaget examined the process by which people build their knowledge about the world, and Dewey emphasized the student interaction with the physical environment. Vygotsky developed the role of social interaction as a dimension of learning.

In a teacher centred classroom, the goal is for the teacher to transfer his or her knowledge to the student. As a teacher, I have something important that my students should know, and I am going to give them that information. Moreover, although it is true that the teacher possesses more knowledge on the subject than his or her students do, this outlook on learning is more about the teacher than the student. Student centred classrooms focus on the students' desire and ability to acquire knowledge. I want to know something, and my teacher is here to help me figure or find it out. Teachers should ask their students what they want to know when possible, and let them play a part in determining what they learn in class.

It may seem obvious, but a teacher centred classroom is focused on the teacher. He or she stands at the front of the room, and all eyes are on them. A student centred classroom focuses on the student. Teachers move around the classroom and check in with students' progress and productivity. Students do more of the talking, and class is designed to meet their needs rather than the material the teacher hopes to cover. Avoiding traditional lectures should be a prior concern of student-focused teacher. Such a teacher should make sure that students do more

talking than teachers do each day, and let students know that they are there as a resource for them.

Classrooms need some type of structure, but a teacher centred classroom puts more value on the plan than it does on the participants. There is an agenda or curriculum, and the material must be covered. Student centred classrooms, on the other hand, are more fluid and flexible. Sometimes the best lesson for the day is the unplanned lesson but the one that meets the needs of the students.

There are subtle differences between the objectives of the teacher centred and the student centred classrooms. The former focus on teaching objectives. We must cover the material set out in the plans and do it in such a way to meet the teaching objectives. The latter classroom, however, focuses on the learning outcomes of the students. What will it take for the members of the class to learn particular points? That is what determines what is covered in class and how it is covered. A student-focused teacher thinks about what he or she wants their students to learn or what they have said they want to learn] and then designs a path to get them to that knowledge.

In the teacher centred classroom, the teacher's goal is to provide answers to his or her students. Again, it is a matter of the teacher having knowledge that he or she wants to impart to his students. The student centred classroom, however, focuses more on students asking questions. When students ask questions, they engage with the material and have a personal investment in the answers that are coming. Students and their interests influence what material their classes contain. A student-focused teacher encourages the students to ask questions and makes sure they are meeting the needs of their students and not just the requirements of the curriculum.

Follow the leader might be an accurate description of the teacher centred classroom. I have material I am going to cover, and I want you to track with me. When a classroom is student centred, however, the teacher is more of a guide than a leader. The teacher points out important points on the students' educational journey. They help students move in the right direction as they explore and motivate their own learning. Students should be given a chance to discover knowledge or figure things out on their own. It may take longer to get to the final goal, but the students will gain more along the journey.

In the teacher centred classroom, students are passive. They are there to take in what the teacher presents. In the student centred classroom, on the other hand, students are actively engaged in class. They influence so much of what happens in class, and they are actively participating. Teachers should encourage students' inquisitiveness and curiosity and show them they value their questions and their input.

Qualities of a student-centred classroom can be traced back to the early 1900s. Constructivism states that students learn more by experiences and active involvement than by observing [2, 1993]. Brooks and Brooks describe the value of allowing student responses to steer lessons and create instructional strategies. Asking questions and leading students to solutions nurtures students' natural curiosity and is recommended over simply giving answers [3, 2008]. There are some common attributes linking student-centred classrooms to student engagement and success. In a student-centred classroom, students are very much a part of constructing their own learning in a holistic environment that capitalizes on student interests. The students are encouraged to reflect on their own learning, share their insights with their peers, and apply new learning to real-life, authentic experiences. When learners are the focus, they become fully engaged in the process [4, 2007]. Julie Brown describes student-centred classrooms in the article "Student-Centred Instruction: Involving Students in Their Own Education", where she writes, "Put simply, student-centred instruction is when the planning, teaching, and assessment revolve around the needs and abilities of the students" [3, p. 1]. The major characteristics of the student-centred classroom include the following:

- Construction of learning
- Metacognition
- Educator/student partnership in learning

- Collaborative learning
- Meaningful assessment in real-world contexts.

Armed with the knowledge of students' previous understanding of concepts, student-centred teachers create situations that allow students to make connections to new ideas. These connections can then be developed into entirely new concepts that continue to grow throughout a student's experiences. A deep understanding occurs when new information offered through higher order thinking activities prompts the learner to rethink and reshape prior ideas. A classroom teacher must be prepared to offer a variety of learning opportunities to meet the needs of all students as each of us constructs our own meaning about issues, problems and topics. Metacognition is thinking about your thinking. In order for students to be metacognitive, they must know how and know the need to think about their thinking. In a student-centred classroom, teachers facilitate opportunities for students to be metacognitive. Teachers in learner-centred schools understand learning to be a self-regulated, ongoing process of making sense of the world through concrete experience, collaborative discourse, and reflection. Teachers can assist students to acquire a set of strategies, define goals, and monitor their progress. Providing opportunities for students to reflect on what and how they learn creates an environment where students take responsibility for their learning and become more of a partner with their teacher in engaging in meaningful learning experiences. The classroom teacher must possess a deep understanding of the developmental characteristics of their students as well as how students learn to be an effective partner in the learning process. A student-centred teacher will design learning experiences that explicitly link essential concepts and skills to students' current understanding and natural curiosity about the topic in order to scaffold additional or deeper understandings. Students are engaged in decision making in the classroom and have the opportunity to more fully explore topics. We are most effective as teachers when we help our students discover the power of their own minds to work in their own ways to achieve success. "Few students develop a sense of academic, self-efficacy by becoming mired in what they cannot do" [5, p.19]. Teachers who rely exclusively on lecture are missing an important brain-based principle: people are social and the brain grows in a social environment. New meaning comes through social interaction, so the connection between students is important. Cooperative learning and collaboration should be encouraged. The student-centred teacher recognizes this principle of learning and actively infuses collaborative opportunities into each lesson. Collaboration provides students opportunities to learn from their peers and to gain skills that will be beneficial throughout their lives. When students are engaged in activities that result in authentic and challenging applications, they are more highly motivated to learn. A combination of real-world assessment and the attributes of assessment for learning provide student-centred classroom teachers with the challenge of moving away from paper and pencil exams. As teachers begin—and continue—to search for ways to provide meaningful assessment for their students, their instructional activities will begin to fold into and overlap with intended assessment. Students and teachers alike will begin to monitor their teaching and learning and to make necessary adjustments to their actions. A true learning culture will result. Creating a student-centred classroom is not considered an easy task. One of the most complex factors in a student-centred classroom is that of maintaining balance. Each of the five above-mentioned attributes is quite an involved concept and may call for extensive learning and practice on the part of the teacher. A true student-centred classroom offers a balance of each of these attributes. A balance of these attributes will empower students to take control of their learning and create classroom teachers who are true facilitators of learning. There are myths about the concept of student-centred classrooms, too. It is important to develop an understanding of what a student-centred classroom is but also of what a student-centred classroom is not. A student-centred classroom is not a student-controlled classroom. Student-centred teachers can expect the same, if not better, classroom behaviour from students who are actively engaged in their learning. The partnership between teacher and students contributes to the collaborative learning culture. A student-centred classroom does not ignore guiding standards of content or cognition. Aligning learning activities to essential concepts and

skills is a key attribute of student-centred classrooms. Using student's prior knowledge in combination with essential concepts and skills provides for instruction that is both more motivating and engaging. Student-centred classrooms are not factory-model education with one size fits all instructional approaches or passive sitting, listening, and note-taking without recursive discourse. Educators who believe in identifying what works for different students under different conditions and delivering it to them may find student-centred learning appealing. Student-centred learning is not minimally guided and does not exclude direct instruction techniques. In fact, student-centred learning actively utilizes direct instruction on a just-in-time basis. Direct instruction and other learning techniques are employed at the times that they work best within a student-centred learning experience. Each student has their own wealth of background knowledge and experiences and each student has their own preferred learning style. Teachers in a student-centred classroom will create opportunities for learning that take each of those student traits into consideration. Students will be expected to learn and grow in their understandings enough to develop new understandings. As schools become more familiar with this characteristic of effective instruction, they will begin to realize that the benefits are many and varied. Brown [3, p. 2] states that "through student-centred learning, students become self-sufficient, creative thinkers, and people who appreciate and value the subject being taught."

Student-centred classrooms are a planned process. Problems can be structured around big ideas to provide a framework with which to gather information and build knowledge. If students are introduced to topics that interest them, they are more likely to be motivated [6, p. 13]. Student-centred classroom teachers plan with an emphasis on the knowledge of who their learners are both individually and collectively and are armed with the best available knowledge about learning and about the best teaching practice [4, 2007]. Student-centred instruction revolves around the needs and abilities of the students. A student-centred school offers each child many opportunities to learn. Teachers experiment with different approaches to learning to enable each learner's different learning style [2, 1993]. Teachers facilitate a variety of learning opportunities: experiential, holistic, authentic, and challenging in a student-centred classroom. Learner-centred teachers admit that knowledge construction is not entirely an individual process. The teachers question and probe to help children make meaning. They listen carefully, encouraging reflection and stimulating new connections and interpretations [Rallis, p. 226]. The teacher's role is more that of a facilitator than instructor; the students are active participants in the learning process. The teacher helps to guide the students, manage their activities, and direct their learning. Being a teacher means helping people to learn; and, in a student-centred class, the teacher is a member of the class as a participant in the learning process [6, p. 2]. Student-centred assessment is authentic. The primary goal of student-centred classrooms is to help students become independent. By keeping students at the centre of one's classroom, a teacher can encourage and inspire students to seek out knowledge and to strive for understanding at a deeper level. Through this process, students see a greater relevance for and a stronger connection to the subject at hand. Through student-centred instruction, our students can achieve independent minds and the capacity to make educational decisions and value judgments [3, p. 5]. Facilitating the tenets of the student-centred classroom will be an essential ingredient in implementing the characteristics of effective instruction. Ultimately, only teachers can decide what the best way to run their classroom is, but the more we can focus on students and their needs the better language learners they will become.

References:

1. RALLIS, S. (1995). Creating learner centred schools: Dreams and practices. Theory into Practice, 34(4), 224–229.
2. BROOKS, J., & BROOKS, M. (1993). The Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
3. BROWN, J. (2008). Student-Centred Instruction: Involving Students in Their Own Education. Music Educators Journal, 94(5), 30–35.

4. MCCOMBS, B., & MILLER, L. (2007). Learner-Centred Classroom Practices and Assessments. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
5. TOMLINSON, C., & JARVIS, J. (2006). Teaching beyond the Book. Educational Leadership, 64(1), 16–21.
6. JONES, L. (2007). The Student-Centred Classroom. New York: Cambridge University Press.

TIPOLOGIA BARIERELOR LINGVISTICE ÎN PREDAREA-ÎNVĂŢAREA LIMBII ENGLEZE

Mariana Niţa, Master în Filologie, doctorandă, Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

The success of teaching a foreign language depends on the hard work of both the teachers and the learners as well as on the ability to overcome the linguistic barriers. This article discusses many of the problems that the learners of English as a foreign language face and the difficulty of overcoming linguistic barriers. Special language drill and carefully devised methods are necessary to be handled by teachers in order to impel students to improve their communicative skills. This may appear to be a daunting challenge for many students, but the training and a well-balanced inner consciousness will ensure their fluency and accuracy while speaking a foreign language, their ability to cope with different kinds of barriers.

Key-words: linguistic barriers, communicative competence, motivation, personality, inner consciousness, accuracy, fluency.

Interesul enorm pentru învăţarea limbilor străine a fost şi va fi o problemă vitală şi continuă care ia amploare zi de zi. Apariţia diverselor metode de predare-învăţare a unei limbi străine reprezintă o insatisfacţie permanentă, singurele bariere fiind cele lingvistice, iar profesorul în aceste circumstanţe este unicul care are sarcina de a pregăti viitorul specialist să poată gândi critic la nivel superior, să posede abilităţi de colaborare şi adaptare la diferite situaţii pentru a le putea depăşi. Specialiştii din domeniile filozofiei, lingvisticii, psihologiei cognitive, neurologiei şi antropologiei au încercat să descifreze procesul învăţării unei limbi străine şi barierele care influenţează coerenţa şi fluiditatea ei.

Scopul principal constă în stabilirea unei metodologii de predare-învăţare a limbii engleze cu ajutorul depăşirii barierelor lingvistice care perturbează procesul de comunicare.

Instrumentul primordial în formarea initială şi continuă a cadrelor didactice, CECRL, reprezintă acea evoluţie mult aşteptată în didactica limbilor străine. Competenţa de comunicare într-o limbă străină prevede dezvoltarea celor patru competenţe de bază: receptarea mesajelor orale; producerea mesajelor orale şi interacţiunea; receptarea mesajelor scrise; producerea mesajelor scrise şi interacţiunea [2].

Atunci când studentul învaţă o limbă străină precum este limba engleză, procesul este unul lent şi dificil, în schimb rezultatul este cel care bucură şi deschide noi oportunităţi precum: un loc de muncă asigurat, îmbogăţirea culturii, posibilitatea de a citi în original literatura lumii. De cealaltă parte, sunt însă dificultăţile întâlnite care pot fi atât de ordin psihologic cât şi de ordin psiho-sociologic sau lingvistic. În continuare vom încerca să sistematizăm barierele care impietează comunicarea eficientă.

Autoarea D. Sălăvăstru distinge următoarele blocaje care apar în procesul unei comunicări didactice:

a) Blocaje determinate de caracteristicile persoanei angajate în comunicarea didactică (profesorul pe de o parte , studentul pe de alta) ;

b) Blocaje determinate de relaţiile social-valorice existente între participanţii la relaţia de comunicare didactică ;

c) Blocaje determinate de canalul de transmitere ;

d) Blocaje determinate de particularităţile domeniului în care se realizează comunicarea [7].

O comunicare reuşită implică mai multe aspecte ale persoanei angajate în acest proces: personalitatea ei, motivaţia, cerinţele, factorii psihologici, atitudinile şi interesele personale. Atunci când vorbim despre personalitatea profesorului şi cea a studentului, relaţia de comunicare dintre cei doi este dependentă de aceasta. Pe de o parte avem agresivitatea, superficialitatea, încăpăţânarea şi rigiditatea unor profesori/studenţi, de cealaltă parte sunt amabilitatea, deschiderea sau capacitatea de a înţelege problemele lor. Relaţia profesor-student este deseori afectată de aceste diferenţe, premisa pentru o comunicare eficientă şi deschisă o reprezintă încărcătura afectivă pozitivă a relaţiei profesor-student.

În viziunea cercetătoarei M. Cojocaru următoarele bariere pot fi întâlnite în procesul de comunicare:

a) de limbaj:

• aceleaşi cuvinte au sensuri diferite pentru diverse persoane (cod diferit=comportament diferit);
• cel ce vorbeşte şi cel ce ascultă se pot deosebi ca pregătire şi experienţă;
• starea emoţională a receptorului poate deforma ceea ce acesta aude;
• ideile preconcepute şi rutina influenţează receptivitatea;
• dificultăţi de exprimare;
• utilizarea unor cuvinte sau expresii confuze.

b) **de mediu**:

• climat de muncă necorespunzător (poluare fonică ridicată);
• folosirea de suporţi informaţionali necorespunzători, fiecare om având un cadru de referinţă propriu (la nivelul de dezvoltare psihologică, intelectuală, senzorială), iar sensurile în care se realizează comunicarea diferă de la individ la individ;
• climatul locului de muncă poate determina membrii grupului să-şi ascundă gândurile adevărate pentru că le este frică să spună ceea ce gândesc.

c) de poziţia emiţătorului şi receptorului în comunicare:

• imaginea pe care o are emiţătorul sau receptorul despre sine (conservarea imaginii de sine) şi despre interlocutor (egocentrism, tendinţe polemice, rezistenţă la schimbare, lipsa de interes, idei preconcepute);
• caracterizarea diferită de către emiţător şi receptor a situaţiei în care are loc comunicarea;
• sentimentelor şi intenţiilor cu care interlocutorii participă la comunicare.

d) **de concepţie**:

• existenţa presupunerilor;
• exprimarea cu stângăcie a mesajului de către emiţător;
• lipsa de atenţie în receptarea mesajului;
• concluzii pripite asupra mesajului (nu ascultă activ);
• lipsa de interes a receptorului faţă de mesaj;
• rutină în procesul de comunicare [1].

Pentru a reuşi este nevoie de dezvoltarea talentului bunului interlocutor, de dezvoltarea inteligenţei emoţionale, de flexibilitate şi de creativitate. În pofida faptului că toate aceste bariere în procesul comunicării îmbracă diferite forme, astfel constituind reale probleme în realizarea procesului de comunicare, ele pot fi uşor escaladate sau surmontate, însă câteva aspecte trebuie luate în calcul:

- planificarea minuţioasă a comunicării;
- captarea atenţiei publicului cu o afirmaţie/citat atractiv;
- prezintă-te ca expert a subiectului vizat;
- determinarea precisă a scopului fiecărei comunicări;
- justificarea şi importanţa subiectului ales;
- alegerea momentului potrivit pentru efectuarea comunicării;
- clarificarea ideilor înaintea comunicării;
- urmăreşte publicul pentru a vedea dacă mesajul face impresia dorită;
- atenţie la tempo, volum şi înălţime;
- dacă apare stresul, ne relaxăm, tragem aer în piept, expirăm uşor pe gură;

- folosirea unui limbaj adecvat.

Autorul Edouard Limbos identifică următoarele patru tipuri de bariere personale în raporturile interumane ce pot interveni în procesul comunicării:

1. **Barierele legate de contextul sociocultural** care se referă la condiţiile în care un individ trăieşte într-un tip de societate sau mediu nesatisfăcător pentru el. În această categorie se înscriu:

• *Conflictul de valori şi lipsa cadrelor de referinţă* - apare atunci când persoanele nu pot admite şi nici nu pot adera la scările de valori, la ideologiile societăţii în care trăiesc.

• *Condiţionarea şi manipularea prin mass-media* - apare dacă indivizii nu dau dovadă de spirit critic şi de luciditate faţă de informaţiile primite prin mass-media.

• *Prejudecăţile* care sunt raportate la tradiţii ce îşi au rădăcinile într-un trecut mai mult sau mai puţin îndepărtat. Adaptarea unei atitudini nonconformiste faţă de norme şi prejudecăţi conduce deseori la o comunicare neeficientă.

• *Diferenţele culturale*. O cultură diferită de cea în care a fost crescută o persoană constituie o privire diferită asupra lumii, un sistem diferit de valori şi ideologii, ceea ce deseori face dificilă comunicarea.

2. **Bariere datorate fricii endemice**. Aceste bariere se referă la teama pe care o încercă cei mai vulnerabili studenţi, cei care au unele sensibilităţi personale. În această categorie se înscriu:

• *Înfruntarea* - poate provoca reacţii de teamă, adesea imprevizibile. Aceştia au tendinţa de a-l considera pe interlocutor ca fiind un judecător, un om cu o atitudine critică, ceea ce duce la timiditate. Această situaţie determină persoanele să fie retrase, închise în sine şi aproape mereu gata să se apere.

• *Agresivitatea* - comunicarea în acest caz poate să se transforme într-o stare conflictuală.

• *Principiul competiţiei* - poate fi o barieră în comunicare dacă este prea mult legat de dominare, învingere şi mai puţin progres ca atare. Dacă însă competiţia este corectă, constructivă, bazată pe valori autentice, atunci ea este stimulativă ducând la afirmarea şi valorizarea interlocutorilor.

• *Rezistenţa la schimbare* – apare deoarece orice modificare provoacă teamă, anxietate, implicând necunoscutul şi asumarea de riscuri.

• *Lipsa încrederii în sine* – apare datorită falsei idei despre sine şi despre interlocutor.

3. **Bariere datorate atitudinilor individualiste**. Aceste bariere de comunicare sunt specifice indivizilor preocupaţi de propria persoană:

• *Comportamentul egocentric* – face ca individul să nu fie receptiv la ceea ce se petrece în jurul lui, dialogul astfel devenind greoi, uneori chiar imposibil.

• *Necunoaşterea propriei persoane* – favorizează o imagine deformată, chiar eronată, a propriei persoane ceea ce conduce la lipsa autocontrolului reacţiilor şi comportamentelor în procesul de comunicare.

• *Sentimente de incompetenţă sau ineficienţă* – este tendinţa de a nega propriile capacităţi în raport cu cele ale altor persoane. Acest sentiment de inferioritate se manifestă prin jenă, sfială, conduite excesiv stereotipe, stîngăcii, autocritică exagerată, tăcere nejustificată, dificultate în exprimare.

• *Lipsa de obiectivitate şi realism* – apare atunci când percepţia realităţii are loc prin prisma sentimentelor personale şi a experienţei anterioare. Un astfel de blocaj duce la o comunicare deformată, falsificată sau deturnată în mod voit.

• *Pasivitatea excesivă* – care duce la inerţie, indolenţă şi dezinteres, precum şi neimplicarea în diverse situaţii de comunicare.

4. Bariere referitoare la relaţiile individ - grup.

• *Marginalizarea.* Este foarte dificilă comunicarea cu persoane marginalizare de societate, dat fiind faptul că, în general, acestea sunt cele care nu-şi respectă cuvântul dat, care nu respectă legile, care au comportamente deviate de la normă, de la mediu.

• *Lipsa de autenticitate*. Este incapacitatea de a se exprima în conformitate cu ceea ce oamenii simt şi îşi doresc în mod real. Asemenea oameni sunt mereu nişte actori, ce îşi asumă roluri cu care nu sunt de acord.

• *Izolarea.* Se manifestă prin afişarea unui comportament individualist, teamă faţă de alţii, teamă de ridicol, neimplicare, lipsa de iniţiativă. Izolarea poate fi atât blocaj al comunicării, cât şi consecinţa unei comunicări neeficiente [3].

Succesul unei comunicări depinde în mare măsură de cadrul didactic, deoarece noi suntem cei care creează un climat pozitiv în auditoriu, un climat cordial şi relaxat în care studenţii să aibă posibilitatea de a se exprima liber şi deschis, să nu fie intimidaţi de nimic.

Autorul **Sidney Shore** (1990) identifică trei tipuri de blocaje care duc la probleme reale în realizarea procesului de comunicare:

***Blocaje de tip emoţional*:**

- ✓ teama de a nu comite o greşeală, de a nu părea extravagant;
- ✓ teama de a risca să fii un ''pionier'' , de a fi în minoritate;
- ✓ neîncrederea faţă de superiori, colegi, colaboratori;
- ✓ dificultatea de a schimba modelul de gândire;
- ✓ dependenţa excesivă faţă de opiniile altora;
- ✓ lipsa competenţei de a depune un efort susţinut pentru a desfăşura procesul de rezolvare a unei probleme de la identificarea ei până la soluţionare.

***Blocaje de ordin cultural**:*

- ✓ dorinţa de a se conforma modelelor sociale, dorinţa de apartenenţă;
- ✓ ,,conformism'' la idei vechi, ca şi la cele noi;
- ✓ slaba capacitate de a transforma sau modifica ideile.

***Blocaje de ordin perceptiv**:*

- ✓ incapacitatea de a se pronunţa asupra evidentului;
- ✓ incapacitatea de a distinge între cauză şi efect;
- ✓ dificultatea de a defini o problemă sau declinarea capacităţii, refuzul de a sesiza, de a releva;
- ✓ incapacitatea de a defini lucrurile;
- ✓ îngustarea excesivă a punctului de vedere [5].

În viziunea francezului, **Jean-Claude Martin,** termenul ,,bruit"(zgomot) este considerat, de asemenea, o barieră de comunicare care intervine în transmiterea mesajului [4].

Distingem trei tipuri de zgomot:

- ➢ **zgomotul semantic** – apare atunci când studentul redă diferite înţelesuri unora sau aceloraşi cuvinte, cineva i-a tradus un cuvânt într-un fel iar profesorul cu totul altfel;
- ➢ **zgomotul mecanic** – apare atunci când există o problemă cu mecanismul folosit pentru a ajuta comunicarea
- ➢ **zgomotul de mediu** – se referă la zgomotele externe care intervin în proces. Aici, zgomotul are aspectul de perturbaţie sonoră. Dacă în timpul comunicării intervine un sunet de apel sau pur şi simplu un strigăt atunci comunicarea poate fi distorsionată, atenţia nu este aceeaşi, gândul se pierde şi atunci apare şi această barieră.

Feedbackul este foarte important în reducerea efectelor zgomotului, noi putem ajuta studentul reamintindu-i ideea de unde a pornit blocajul, exemplificând cu cazuri întâlnite de însuşi profesorul şi găsind soluţii împreună, sau cu ajutorul diferitor tipuri de întrebări.

Hybels şi Weaver constată că *zgomotul* reprezintă un obstacol, deoarece anume el este cel care împiedică înţelegerea corectă a mesajului. La fel şi ei deosebesc două feluri de zgomot: *zgomote externe* şi *zgomote interne*. Zgomotul intern reprezintă ceea ce este în mintea studentului în momentul transmiterii mesajului, spre deosebire de cel extern care l-am menţionat mai sus. Gândul în altă parte decât ceea la ce se referă emiţătorul diminuează conţinutul informaţional al mesajului. Este evident că într-o astfel de situaţie nimeni nu ar avea o comunicare eficient [5].

Autoarea **Angela E. Spinei** este de aceiaşi părere considerând că ,,zgomotul" este un parazit ce distorsionează procesul comunicării. Conform spuselor cercetătoarei, aceste zgomote pot fi de natură:

- *fizică* – perturbaţii sonore în timpul unei conversaţii, mirosuri străine, căldura sau frig în exces, alte perturbaţii venite din mediul înconjurător, foame, oboseală, frică;
- *psihologică* – astfel de paraziţi interferează numai pe plan mental, conduc la erori de percepţie, care ţin de subiect, de cultură, prejudecăţi şi experienţe anterioare;
- *semantică* – sunt factori ce intervin datorită interferenţelor de limbaj existente între vorbitor şi ascultător. Nu este acelaşi lucru cînd doi oameni îşi spun aceleaşi cuvinte, dacă fiecare dintre ei atribuie acestor cuvinte un sens diferit [6].

Autorul **Nicky Stanton** prezintă o matriţă mai puţin riguroasă a tipurilor de bariere, toate înscriindu-se, după modelul lui S.Certo, fiind preocupat în mare măsură de intimitatea procesului de comunicare: diferenţe de percepţie, concluziile pripite, stereotipurile, lipsa de cunoaştere şi de interes, dificultăţile de exprimare şi personalitatea.

La nivel psiho-educaţional, psihologii ne dovedesc că o capacitate cognitivă limită (QI între 70-79) reprezintă acea barieră care ne ajută să înţelegem de ce studentul nu are performanţe.

„Discrepanţa severă dintre nivelul de inteligenţă şi performanţe" este elementul definitoriu pentru tulburările de învăţare [8].

Analizând aceste teorii, putem afirma că de cele mai multe ori părinţii sunt responsabili de această barieră, pentru că nu cunosc strategiile sau metodele de atenuare a acestor probleme. În procesul învăţării unei limbi străine, natura barierele este foarte diferită, tipologia lor fiind diversă în dependenţă de aşteptările şi doleanţele fiecărui profesor şi nivelul pe care se axează (comunicare,audiere, scriere…..). Fiecare dintre aceste exigenţe are o importanţă aparte pentru fiecare. Arta de a comunica în orice situaţii şi indiferent de bariere reprezintă acea competenţă spre care tinde fiecare.

Bibliografie:

1. COJOCARU, Maia, (2006). *Teoria instruirii.* Chişinău, Ch.: UPS „Ion Creangă„, 84 p.
2. http://ro.wikipedia.org/wiki/Cadrul_European_Comun_de_Referinţă_pentru_Limbi
3. LIMBOS, Edouard (1988). *Les barrages personnels dans les rapports humains*, Paris, ESF., 188 p.
4. MARTIN, Jean-Claude, (1999). *Guide de la communication.* Marabout, Paris, 350 p.
5. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu,(2004). *Comunicarea eficientă.* Iaşi, Polirom, 344 p.
6. POTÂNG, Angela, (2013). *Antrenamentul competenţelor comunicative: culegere de texte, tehnici, exerciţii pentru studenţi.* Chişinău, C.E.P. USM., 134 p.
7. SĂLĂVĂSTRU, Dorina (2004). *Psihologia educaţiei.* Iaşi, Polirom, 288 p.
8. STOLTZ, Gabriela, (2000). *Eşec şcolar - risc de eşec social.* Ed. Victor, Bucureşti, 168 p.

EFICIENTIZAREA ÎNVĂŢĂRII DE A COMUNICA ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ PRIN UTILIZAREA"REPREZENTĂRILOR"

Panco Corina, Învăţătoare de limba engleză, grad didactic I
Liceul Teoretic "Mihai Marinciuc"

Communication-the messaging source transmission always bi or multilateral when we are looking for the "Who?","What?","When?"and "How?" answers. It can be adapted to the received information from the send-received source of the message balancing the system of communication. Communication has six functions: Referential; Expressive; Co native; Fatigue; Met lingual; and Poetic. These forms of expression can be very sophisticated without Representations. Representations-are considerate to be the elements of "thinking", "memory" and of" logic semantic construction" norms; which are supported by man's activity, needs, interests and preoccupations. They can be classified as: Visual, Auditory, Kinesthetic, Individual, Static and of Transformation because Representation presents the process of thinking and memorizing by studying the text with images that provides a better understanding avoiding the assumption of reality' perception.

Key-words: Visual, Auditory, Kinesthetic, Individual, Static and Transformation Representations

Dezvoltarea ***competenţei de comunicare/exprimare orală*** la studenţi constituie actualmente un obiectiv primordial în procesul de predare /învăţare a limbilor străine. .Dezvoltarea aptitudinii de exprimare orală ar favoriza implicarea personală a studentului în activităţi de vorbire, de a descrie, de a povesti, de a justifica, de a convinge, de a argumenta, de a expune etc., precum şi deţinerea aptitudinii de a-şi exprima gîndurile în mod logic, structurat,fluent şi accesibil.

Interesul sporit faţă de ***comunicare/exprimarea orală*** în procesul de predare a limbii străine este de a asigura studentului un instrumentariu verbal oral, structurat, bogat şi variat care îl va ajuta să verbalizeze ceea ce înţelege şi ceea ce nu înţelege pentru a depăşi barierele emoţionale, psihice şi culturale.

În literatura de specialitate sunt mai multe abordări ale noţiunii de ***„comunicare/exprimare orală***" în funcţie de scopurile activităţii didactice: a) *orarul ca mijloc de exprimare*,care presupune acordarea de către profesor a posibilităţii de implicare a studenţilor în activităţi de vorbire, exprimare liberă şi dezvoltare a personalităţii; b) *orarul ca mijloc de predare* presupune implicarea profesorului, căruia îi revine luarea de cuvînt şi transmiterea cunoştinţelor; c) *orarul ca obiect de învăţare,*are un caracter formativ şi vizează dezvoltarea competenţelor comunicative,lingvistice şi discursive prin practicarea şi consolidarea diverselor forme ale comunicării.[3]

Comunicarea/exprimarea orală spontană se bazează pe interacţiuni improvizate în cadrul lecţiilor, cînd studentul poate să-şi exprime liber gîndurile, impunînd în acelaşi timp exersarea capacităţii de reproducere a materialului lingvistic studiat de ordin fonetic, lexicologic şi gramatical.

Metodele şi tehnicile de exprimare orală la care recurge profesorul de limbă străină trebuie să integreze modalităţi de intensificare a interacţiunilor; *Emiţător – Mesaj /realitate /imagine – Receptor*, menit să sporească dobîndirea abilităţilor de vorbire.

Dezvoltarea celor şase funcţii ale comunicării: *1. Referenţială* – centrată pe scop, 2. *Expresivă* – centrată pe emiţător (comunicarea impresiilor ideilor asupra conţinutului unui mesaj), 3. *Conativă* – atrage atenţia receptorului, 4. *Fatică* – stabileşte menţine şi întrerupe contactul fizic şi psihic cu receptorul, 5. *Metalingvistică* – defineşte sensul termenelor necunoscuţi şi 6. *Poetică* – care pune accentul pe partea palpabilă a semnelor, se face mai uşor prin ***Reprezentare*** [2] ***.Reprezentarea-*** este o formă de expunere care facilitează înţelegerea şi memorizarea evitînd elaborări intuitive a ipotezelor.Ea este un proces complex aflat întro poziţie intermediară între procesarea directă senzorială şi cea cognitiv intelectuală la baza căreia stau mecanismele: *perceptive* – conduc la reprezentări spaţiale, a timpului şi a mişcării; *mnezice* – se referă la rolul memoriei de afixa şi de astoca informaţiile, *cognitive* – sugerează implicarea descendentă, indirectă şi cognitivă a inteligenţei, *verbale* – fac referire la rolul cuvîntului în formarea imaginii din reprezentare; cu sprijinul lor studentul se implică în înţelegerea unui discurs sau text, *imagistice* – aici se reproduc structuri informaţionale complexe şi dinamice, *reglatorii* – sugerează reprezentarea ca proces psihic deoarece ea este susţinută prin intermediul trebuinţelor, motivelor, nevoielor, intereselor şi preocupărilor.

Reprezentările se consideră a fi elemente ale gîndirii, memoriei şi normelor de construcţie logică şi semantică deoarece ele constituie primul proces al nivelului de autonomie mintală şi spirituală.

Unele din cele mai importante tipuri de Reprezentări care duc la dezvoltarea competenţei de comunicare/ exprimare orală sunt cele ce duc la dezvoltarea inteligenţei şi se numesc reprezentări a) *Vizuale*; b) *Auditive* – transpunerea sunetelor, propoziţiilor prin ritm, intonaţie şi variaţie de înălţime; c) *Kinestezice* – asociază imaginea unei mişcări dinamice şi puternice; d) *Individuale* – se raportează la obiecte, situaţii, sunt bogate în conţinut deoarece redau obiectul cu multe detalii, imagini; e) *Statice* – redau imaginea unor obiecte fixe "a alerga, a citi"şi f) *de Transformare* –care redau secvenţele succesive (pentru sinonime) în ce s-ar mai transforma noul cuvînt.

Predarea şi învăţarea limbii străine axată pe demersuri pedagogice interactive este o activitate psiho-pedagogică cu valenţe deosebit de semnificative pentru actorii procesului didactic. Rolul profesorului în dezvoltarea capacităţilor de organizare şi producere a mesajelor orale este determinant dar şi variat; sîntem datori de a facilita înţelegerea şi exprimarea unui text, subiect prin diverse metode, tehnici şi mijloace cît mai accesibile pentru a forma şi consolida deprinderile de comunicare. Profesorul devine doar mediator, într-un schimb de mesaje, prezentări şi discursuri.[4] Această stăpînire de dezvoltare a competenţelor comunicative constituie o miză socială puternică formînd astfel cetăţenii să se integreze într-un grup, să-şi apere propriile opinii, să negocieze dar mai ales să asculte şi să respecte punctul de vedere al interlocutorului, deoarece ”nu poţi învăţa o limbă străină fără text, iar textul nu se poate înţelege mai uşor decît prin imagini şi reprezentări.”[5] (Wilbur Schramm).

Referinţe bibliografice:

1. *Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare.* Comitetul Director pentru Educaţie „Studierea limbilor şi cetăţenia europeană”.(2003) Chişinău.
2. YOGMAN, J., & KAYLANI, C.(1996) ESP *Program design for mixed level students. English for Specific Purposes,15,311-24*
3. KALMBACK, G. (1986), C. *Communicave Competences*. in Stoicovy.
4. GAMBRELL, L., KOSKINEN, P. & KAPINUS, B. (1991). *Studies for retelling as an instructional strategy. Journal of Educational Research., 84*
5. GOODMAN, Y., (1982) Vol.2 *The Effect of Props on Story Retells in the Classroom.* R.O. Freedle.

ANALIZA IMPLEMENTĂRII PRINCIPIILOR BOLOGNA ÎN CADRUL USM DIN PERSPECTIVA CONTINGENTULUI STUDENŢESC (STUDIU STATISTIC)

Parhomenco Lilia, lector, master în filologie, doctorandă
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

The Bologna Process and its implementation in the framework of higher education has long been an issue of controversy and debate among countries which have adopted it unconditionally and undisputedly, like the Republic of Moldova has. Thus, a study of the current situation on the higher education market in our country from this perspective is of outmost importance. This article offers statistical data and comments on the level of implementation by policy makers and acceptance by students of the most important Bologna principles, thus offering an objective and trustworthy panorama of the de facto situation from this viewpoint.

Complexitatea şi regularitatea reformelor ce au avut loc în învăţămîntul superior din Republica Moldova în ultimul deceniu, schimbările calitative şi cantitative care se întreprind la toate nivelele educaţionale în învăţămîntul superior ca rezultat al aderării RM la EHEA şi a adoptării principiilor Bologna în rezultatul aderării acesteia la acest sistem multinaţional în 2005 a facilitat apariţia unor reacţii bilaterale la productivitatea şi utilitatea acestor reformări sistemice care au fost instaurate subit şi holistic, fapt demonstrat nu atît experimental şi argumentativ, cît în urma opiniilor şi concepţiilor actorilor învăţămîntului superior, prezentate generalist şi aleatoriu.

În fapt, Republica Moldova a suferit o multitudine de schimbări radicale la toate nivelurile sociale, iar învăţămîntul superior, în special, a fost cel mai mult metamorfizat datorită neconcordanţei sale cu sistemele europene, or, scopul primar al Procesului Bologna acesta şi ar fi-armonizarea învăţămîntului superior şi crearea unui Spaţiu European al ÎS[1,p3], în care toţi actorii instituţionali ar avea aceleaşi standarde şi principii pe care şi-ar baza activitatea.

Astfel, am hotărît a considera spre analiză Universitatea de Stat din Moldova, care şi-a asumat rolul de promotor al principiilor Bologna prin metodele de implementare ale acestora cît

şi prin eficacitatea şi bunul lor mecanism de funcţionare. În acest scop, am elaboratun chestionar, pe care, ulterior, l-am aplicat pe un eşantion de 101 studenţi de la diverse facultăţi: Limbi Străine, Ştiinţe Economice, Drept, Biologie şi Pedologie, precum şi la Facultatea Istorie şi Filosofie.

Rezultatele obţinute în urma prelucrării datelor sunt destul de îmbucurătoare, or observăm aici o atitudine pozitivă a studenţilor referitor la întreg sistemul instaurat aici, ceea ce vom încerca să clarificăm în cele ce urmează. Deci, întrebaţi despre accesibilitatea studiilor şi despre contingentul de oameni care ar trebui să fie înscrişi în rîndurile studenţilor precum şi al celor ce ar trebui să absolvească o instituţie superioară de învăţămînt, majoritatea de 34 de respondenţi au menţionat că studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toţi: toţi pot fi înscrişi, dar nu toţi trebuie să ia o diplomă. Astfel, aceştia identifică automat principiul meritocratic în spaţiul universitar precum şi cel selectiv în acordarea diplomelor în urma efectuării unor studii de calitate. Deşi prima parte a enunţului este identică pentru următoarea afirmaţie: „studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toţi, oricum în viaţă contează cum te poţi descurca”, încărcătura conotativă este diferită şi aduce în vizor rolul diminuant al universităţii, or faptul că universitatea nu reuşeşte să aducă necesarul de competenţe întru a reuşi, şi viaţa deja te pregăteşte pentru adevăratele încercări. 26 de studenţi au optat pentru această afirmaţie, 17 însă au bifat afirmaţia conform căreia „mulţi studenţi nu merită să înveţe la universitate, deoarece nu au motivaţie şi capacităţi, pronunţînd o altă problemă a învăţămîntului în RM-lipsa motivaţiei, care nu este doar extrinsecă, socială, cît şi intrinsecă, la acest capitol, însă, mai este de lucru pe termen lung. Tendinţele elitiste ale ÎS pot fi observate la 20% din studenţi, 20 de respondenţi menţionînd că ÎS trebuie să fie doar pentru cei mai buni, trebuie să fie un învăţămînt de elită.

Revenind la problema motivaţiei, cea invocată şi în itemul şase al chestionarului nostru, perspectiva construirii unei cariere şi realizarea pe plan profesional a fost cea în vizorul majorităţii studenţilor chestionaţi, or 71 de respondenţi au considerat aceasta ca fiind o motivaţie destul de puternică pentru a-i face să urmeze studiile superioare. Astfel, 71 de studenţi din cei 101 au spus că „studiile îţi asigură şansa de a face o carieră”, accentuînd ideea conştientizării efectivului de tineri din republică a perspectivelor profesionale oferite de studiile superioare, proporţia respectiv faţă de cei care au oferit alte răzpunsuri fiind net superioară. Datoria faţă de familie a fost invocată doar o singură dată, aspectul interacţionist şi comunicativ de 4 ori, pe cînd 17 studenţi au fost părtinitorii ideii că este bine să ai o diplomă de studii superioare. Am putea dedubla concluzia la acest subiect şi conchide că USM beneficiază de un contingent de studenţi conştienţi, elevaţi, şi cu un scop bine-definit apriori, sau că USM reuşeşte să înspire încredere şi confidenţă prin programele sale de studii şi prin întreg procesul educaţional adoptat, astfel formulîndu-le studenţilor o orientare profesională conturată şi un ţel în acest domeniu.

În ceea ce priveşte perspectiva de viaţă oferită de către studiile superioare, un lucru este îmbucurător: faptul că nici un respondent nu consideră că studiile superioare sunt depăşite de progresul social, ceea ce semnifică că universitatea reuşeşte cu succes să-şi înnoiască programele de studii în concordanţă cu schimbările sociale. La celălalt pol, totuşi, avem un număr de 41 de respondenţi care afirmă că studiile universitare nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist, şi că oricum vor învăţa la locul de muncă, ce ar propulsa ideea că ar trebui fortificată relaţia dintre programele de învăţămînt şi cerinţele pieţii muncii întru diminuarea acelui lapsus în competenţele formate la abiturienţi pe diferite domenii de formare şi necesităţile pieţii muncii.

Într-o abordare umanistă s-ar înscrie şi cei 39 de studenţi care au menţionat că studiile universitare influenţează nivelul de cultură al tinerilor şi că ei sunt cei care vor contribui la evoluţia civilizaţiei, pe cînd tendinţele tehnocratice nu sunt acoperite decît de 7 respondeţi care au considerat că tinerii cu studii superioare sunt un potenţial pentru economia Republicii Moldova, iar 17 respondenţi identifică unele dispoziţii izolaţioniste ale universităţii şi susţin că studiile superioare nu asigură integrarea socială, şi că oricum în viaţă contează cum te descurci.

Itemul 8 al chestionarului nostru se axează pe unul din principiile primare ale sistemului Bologna, şi anume, Învăţămîntul Superior în cicluri. Acesta a propus două variante, sau de a afirma veridicitatea enunţului sau de a o infirma. 79% din respondenţi(80 de studenţi) au declarat

că Învăţământul în cicluri este un avantaj pentru studenţi, astfel bifînd A, iar 21%(respectiv 21 de studenţi) au infirmat acest enunţ şi au evidenţiat faptul că ÎS în cicluri ar di un dezavantaj, acestor două opţiuni fiindu-le aduse clarificări în itemii ce urmează, astfel, itemul nouă oferă o perspectivă pozitivă a ÎS în cicluri, ,pe cînd itemul 10- una negativă. Să vedem care sunt opţiunile studenţilor în lumina celor două antinomii.

Deci, posibilitatea primară vizată de către studenţii USM oferită de către ÎS în cicluri a fost oportunitatea de a alege dintre diferite domenii de formare profesională, or 35 de respondenţi au utilizat anume această frază în identificarea răspunsului lor, pe cînd 22 au bifat opţiunea de a corecta traseul de formare profesională în dependenţă de interesele şi problemele personale., iar 21 au considerat că studierea diverselor programe de master le-ar spori posibilităţile de angajare. Astfel, observăm conştientizarea studenţilor noştri a posibilităţilor oferite de alegerea diverselor programe de master la diverse etape ale vieţii, în dependenţă de preferinţele proprii şi în conformitate cu schimbările sociale, observăm acea tendinţă de identificare a preferinţelor şi aspiraţiilor tinerilor noştri cu cele ale tinerilor din spaţiul european, şi de înscriere a ÎS din RM în tendinţele EHEA.

Doar un singur student de la USM a menţionat faptul că ÎS în cicluri oferă posibilitatea de a face studii într-un termen redus-ceea ce demonstrează că USM a reuşit cu succes să implementeze sistemul de două cicluri, astfel studenţii sunt satisfăcuţi de oportunităţile oferite de aceasta.

Perpectiva antitetică oferită de ÎS în cicluri se materializează după cum urmează: 19 respondenţi consideră că partea negativă a ÎS în cicluri ar fi faptul că nu toţi fac studii de masterat, problemă invocată, dealtfel, de către multe alte ţări participante la sistemul Bologna, 9 consideră că programele de 3-4 ani nu sunt suficiente pentru o bună pregătire profesională, iar 13 afirmă că nu întotdeauna există o continuitate între licenţă şi master, pe cînd 15 respondenţi au afirmat clar că studiile de master repetă de multe ori conţinuturile de la licenţă, iar acest fapt ar trebui sensibiliza responsabilii de organizarea planurilor academice şi a introducerii disciplinelor, întru armonizarea conţinuturilor celor două cicluri. Temerile responsabililor de constituirea şi implementarea sistemului Bologna pentru ţările din Europa de Est[2, p12] şi a celorlalte în curs de dezvoltare, care au implementat sistemul fără o pregătire prealabilă a cadrului academic, se şi identifică prin răspunsurile oferite de către respondeţi la acest item, şi anume faptul că planurile de învăţământ nu ar trebui doar separate în două corespunzător celor două cicluri şi oferite credite aleatoriu pentru diverse cursuri, ci acest proces ar necesita o incursiune mult mai vastă şi prospectivă asupra conţinuturilor şi încadrarea acestora în discipline, ulterior aranjate ierarhic.

Autoguvernarea studenţească este un element-cheie în universităţile europene, şi un principiu larg promovat şi la USM, or universitatea deţine în structurile sale şi un ONG- ASUSM care promovează politica participării şi implicării studenţilor în procesul decizional, făcînd astfel mai transparentă şi mai polivalentă guvernarea. 28 de studenţi din cei chestionaţi la USM au declarat că aceştia au posibilităţi reale de a se implica în viaţa universităţii, iar 26-că participarea studenţilor în senatele instituţiilor şi consiliile facultăţilor le permite real să promoveze interesele colegilor. 15 din respondenţi susţin că participă activ în viaţa universităţii, iar 8-că cei mai buni studenţi, totuţi, se implică în autoguvernare. De o opinie diferită sunt 22 de studenţi care afirmă că drepturile studenţilor la autogvernare sunt doar declaraţii, şi că în realitatea totul se hotărăşte la decanate. Nu este un număr foarte mare, însă, totuşi, ar trebui de lucrat în această direcţie, şi de a oferi mai multe oportunităţi studenţilor de a se implica direct prin intermediul diverselor organe din care fac parte în întregul mecanism academic.

Al 12-lea item al chestionarului nostru se focusează pe un principiu Bologna care are o rezonanţă tot mai puternică la fiecare întîlnire ministerială bienală, şi asupra căreia se încearcă a se concentra tot mai stringent-asigurarea calităţii. La nivel de ţară, fiecare stat în parte membru-aderent al Procesului Bologna are constituit un organ de asigurare a calităţii, care se subordonează unuia din organele de control al calităţii europene-ENQA, EQAR, CEEN sau INQAAHE[3,p131]. La rîndul lor, universităţile asigură calitatea în învăţământ prin intermediul înfiinţării la nivel instituţional a unor secţii, sau direcţii responsabile de asigurarea calităţii. USM

a creat Secţia Managementul Calităţii: dezvoltare curriculară şi evaluare, care are în responsabilităţile sale elaborarea criteriilor de asigurare a calităţii, supervizarea consiliilor de asigurare a calităţii, scrutinizarea documentelor curriculare, şi organizarea procesului educaţional conform rigorilor structurilor de resort.

Perspectiva studenţilor asupra acestui subiect este una interesantă, căci aceasta ne-ar putea oferi o viziune din interior a situaţiei, un prospect diferit de cel obţinut în urma chestionării profesorilor, a managementului instituţional sau a studierii documentare. Astfel, observăm că jumătate din chestionaţi consideră că calitatea studiilor depinde de calitatea predării profesorilor, această opţiune cumulînd 50 de respondenţi, 20 de studenţi consideră că studiile sunt funcţionale şi le formează competenţe profesionale, iar 21 percep calitatea în regres odată cu înmatricularea în masă a studenţilor la universitate. Doar 10 din cei chestionaţi au afirmat că condiţiile de care dispune universitatea nu corespund aspiraţiilor tinerilor, astfel putem concluziona că USM este echipată multiaspectual întru asigurarea calităţii şi a excelenţei în studii.

Cu părere de rău, la următorul item din chestionar, ce ţine de relaţionarea profesor-student în procesul de predare-învăţare-evaluare, şi anume de divizarea orelor în ore de contact direct şi indirect, observăm că 38 de studenţi consideră că lucrul individual presupune implicare şi pierdere de timp, demonstrînd incapabilitatea acestora de a lucra de sine-statator şi de a forma deprinderi de autoformare şi autodezvoltare. Totuşi, 21 din întreg eşantionul de la USM percep individualizarea studiilor şi motivarea studenţilor ca rezultat al lucrului individual, iar 27 afirmă că divizarea orelor în cele de contact direct şi contact indirect sporeşte calitatea formării profesionale. În acelaşi timp, 6 respondenţi au afirmat că acest fenomen micşorează timpul necesar predării şi informaţia oferită de către profesor, iar 9 cred că indicarea orelor de lucru individual în planurile de studiu este o formalitate care, de fapt, nu este îndeplinită nici de studenţi, nici de profesori.

Încă un element-cheie al Procesului Bologna sunt creditele tranferabile, iar itemul ce prevedea aprecierea importanţei şi a valorii acestora pentru studenţi a oferit o perspectivă negativistă a promovării implementării acestora, sau nu au un efect direct asupra acestora, or, din cei 101 de studenţi chestionaţi, 39 s-au dovedit a considera că acestea nu sunt decît o formalitate, şi nu au un rol real pentru formarea profesională şi evoluţia în carieră. În acelaşi timp, 24 de studenţi consideră că creditele academice sunt un mecanism eficient de recunoaştere a studiilor peste hotare, ceea ce reiterează scopul introducerii SECT, or realizarea celorlalte obiective Bologna ar fi posibilă doar prin intermediul alocării de credite, cum ar fi extinderea mobilităţii academice, a consolidării relaţiei dintre cele două cicluri, sau reprogramarea traseului academic conform propriilor aspiraţii şi aşteptări. 14 studenţi consideră că creditele academice sunt de un real folos în selectarea cursurilor dorite şi a direcţiei proprii academice, 7 menţionează posibilitatea revenirii la studii după o pauză în baza creditelor, 8 optează pentru o evidenţă clară a reuşitei academice din perspectiva creditelor, şi doar 4 respondenţi afirmă că în baza creditelor aceştia pot alege disciplinele conform intereselor şi perspectivelor de angajare.

Mobilitatea academică, una din dezideratele de bază ale PB, şi promovată intens la USM prin intermediul programelor de mobilitate oferite de diverse structuri europene oferă aici o faţetă pozitivă şi favorabilă a studiilor universitare, or, 60% din respondeţi împart opiniile lor cu privire la acest aspect între opţiunea sporirii calităţii studiilor, cunoaşterea altor realităţi academice, şi posibilităţii de a avea acces la biblioteci şi surse de învăţare(30%), şi atractivitatea studiilor superioare pentru tinerii care doresc să plece peste hotare. 19 respondenţi consideră că mobilitatea academică te învaţă să fii activ, şi alţi 19 mizează pe oportunitatea de a cunoaşte alte culturi în rezultatul participării la diverse programe de mobilitate.

Relaţia ÎS cu piaţa muncii a devenit în ultimul deceniu un motto al PB, un brand Bologna în limitelor cerinţelor şi tendinţelor tehnocrate, un deziderat fundamentat şi reînnoit la fiecare conferinţă ministerială bienală. Ritmul accelerat al dezvoltărilor sociale şi a potenţialului economic, fundament al societăţii contemporane, a generat necesitatea unei complementarităţi bilaterale între învăţămîntul superior şi piaţa muncii, iar USM încearcă să se integreze în procesul de relaţionare a acestor două entităţi. Contractele universităţii cu diverse organisme

socio-economice, cu diverşi agenţi ai pieţii muncii se materializează prin diferitele stagii de practică realizate de către studenţii universităţii, fapt menţionat şi de 35 de respondenţi din cadrul studiului realizat la această instituţie, care afirmă că aceste stagii sunt un exerciţiu real de acumulare a competenţelor profesionale. 11 studenţi consideră că ÎS curespunde cerinţelor pieţii muncii, iar 19-că universitatea modernizează în permanenţă programele de studii în dependenţă de schimbările din mediul economic. La celălalt pol, totuşi, avem o situaţie instituţională alarmantă din perspectiva celor 35 de respondenţi care conchid că în universitate sunt predate conţinuturi învechite, şi că unii profesori nu cunosc schimbările reale din mediul profesional. Am putea, astfel, recomanda factorilor de decizie instituţionali revizuirea continuă a programelor de studii, precum şi organizarea unor stagii de instruire şi formare a cadrelor didactice din perspectiva cerinţelor în schimbare a pieţii muncii.

În această ordine de idei am considera foarte utilă crearea unor centre de informare Bologna precum şi organizarea diverselor seminare tematice de informare în masă despre beneficiile învăţământului superior şi al cursului european al acestuia, or învăţământul superior nu este altceva decît un bun, un bun ce trebuie vîndut, iar o politică de marketing favorabilă ar poziţiona universităţile într-o lumină mult mai pozitivă decît sunt acum, ar opri tendinţele migraţioniste ale studenţilor moldoveni, şi ar motiva atît studenţii cît şi profesorii să se implice mult mai activ în cadrul procesului de învăţământ.

Referinţe bibliografice:

1. Comunicatul Declaraţiei de la Bologna, *19 iunie 1999*
2. The National Unions of Students in Europe, *The Black Book of the Bologna Process,* May, 2005
3. TAMAS KOZMA,MAGDOLNA RÉBAY,ANDREA OHIDY,ÉVA SZOLÁR, *The Bologna Process in Central and Eastern Europe,* Springer, 2014

THE IMPORTANCE OF ALTRUISTIC MOTIVATION IN CHOOSING THE PEDAGOGICAL PROFESSION

Perlstein Talia, Moldova State University

The choice of a profession has always been an endeavor, and the choice of the pedagogical profession has implied thorough considerations of the advantages and disadvantages of this decision. The motivations in choosing specifically the pedagogical profession diversify themselves and imply not only extrinsic and intrinsic, but altruistic as well. Therefore, this article approaches this problem, moreover it stresses the importance of altruistic motivation in choosing the teaching profession thus highlighting the complexity of this profession among others from the perspective of the technocratic society.

Key-words:: teaching, motivations, intrinsic, extrinsic, altruistic, 'The sense of the desirable'

Education is ascribed importance in every culture as a central area contributing to the formation of a person's personality, to the formulation of society and as a factor influencing individual and communal accomplishments in various areas. In light of this, the need for good teachers was and remains a highly important objective for any advanced society. However, there is a gap between the great importance of the teacher's role and the constant erosion in their social standing, which derives – among other things – from the existence of a labor market with an attractive supply of jobs for academics, diverse and more rewarding in pay, in social benefits and in professional status than those teaching offers.

This reality raises the need to examine the motivations for choosing the teaching profession. The theoretical rationale for such an examination is anchored in findings of studies which have pointed to the fact that the choice of a profession, which meets the personal needs and inclinations of the individual, leads to professional satisfaction, stability and achievements [3, 11, 16, 24, 25]. Hence, a more complete understanding of the motivations for choosing the

teaching profession could assist in improving the personal welfare of those engaged in the profession, thus contributing to the entire education system.

Aspects in the process of choosing a profession

One of the most important decisions for an adult person is the choice of a professional occupation, in which they would like to invest their energy and skills. This choice has great influence on a person and on their perception of self both psychologically, socially and economically, even if in our days an occupational choice is more dynamic than in the past, and may change of the course of a person's life.

Theories regarding the choice of a profession focus on two central aspects of the choosing process: the personality aspect and the developmental aspect. Super [31] claims that the profession a person chooses allows them to express the gamut of the abilities, traits and tendencies that make up the self. However, in his perception, the choice of a professional career is not a one-time event, but a dynamic process that could change over a person's life, in accordance with a person's age and the developmental stage they are in. Moreover, Levinson et al. [14] note that even for a person with a long professional career, occupation is characterized by transitions between stability and dynamicity, between indecision and decision making, in a sort of recurring choice of the profession and the job at every stage.

Findings from studies in the field of occupational psychology concerning the process of choosing a profession point to the fact that a suitable choice of a profession, meeting the needs and personal tendencies of a person, leads a person to a sense of personal wellbeing that is expressed by high levels of satisfaction with work, by persistence and achievements [9,25, 27, 29].

This finding was reinforced in studies concerning the teaching profession. In the study conducted by Kyriacou & Coulthard [13], participants were asked to rank the importance of the factors influencing their choice of a profession from a given list, as well as the degree in which the teaching profession enables one to realize each of the examined factors. The study showed that the higher the tendency was to choose the teaching profession, so there was a higher level of congruence between the desired characteristics of the profession and the perception of teaching as a profession that enabled one to achieve them.

The study by Katzir, Sagee & Gilat [11] showed that among other considerations for choosing the teaching profession among teaching students was also the consideration of utilizing previous knowledge and experience. This characteristic expresses the perception of teaching as a profession that enables one to utilize knowledge and experience that were accumulated during previous experiences, both in the personal context and as part of the education system. This reflects on the perception of teaching as a professional field having strong ties to the personal experiences and identity of those engaged in it.

Motivations for choosing the teaching profession- The characteristics of choosing teaching as a profession were discussed extensively by Lortie [16], a pioneer in sociological research concerning the teaching profession, who divided the motivations for choosing instruction into facilitating factors [facilitators], and factors that attract one to engage in it in the first place [attractors]. According to Lortie [16], the facilitators are usually less apparent and are based on social mechanisms that help a person choose a profession.

Among the **factors facilitating the choice of instruction** are socialization agents, which influence the molding of the process of choosing instruction, and which may be an important factor in the recruitment of new teachers to the profession at an early age. These agents may be divided into two groups: 1. Agents in the educational environment – meaning educators and professional teachers serving as an example for the pupils in both the professional and personal aspects, and creating an interest in teaching already when pupils meet with them during the studies at the school [3,4,7, 12, 16, 24,] ;2. Agents in the primary group – meaning teachers who are family members and friends, the connection with whom leads to identification with the profession.

Lortie [16] found that one third of the teachers asked had a relative in teaching. The teachers asked stated that this relative was a figure that brought them closer to teaching, encouraged them and influence their choice. The study by Katzir, Sagee & Gilat [11] also found that the primary agents had a stronger influence on the choice of teaching as a profession, and among all agents participating in the formation of the decision; the mother had the strongest influence. It was also found that there was a distinction between teaching students who had chosen the profession before the age of 18, and those who had chosen it later in life. Those who chose the profession at a young age attributed their choice of teaching to self-realization, and presented a higher level of professional commitment compared with those who made the decision at a later age. This finding is explained by the fact that the students in the former group developed a positive cognitive-emotional position towards teaching, on both the intrinsic and extrinsic aspects, following a sense of identification with educational models at home and at school at an early age. This process, which began at a relatively early age, created in them a strong sense of commitment to teaching. The study by Arnon, Frenkel and Rubin [3] also reinforces the finding that being related to a teacher has a positive influence on the perception of the teaching profession and on one's willingness to engage in it.

Another facilitating factor for choosing the teaching profession is related to the influence of positive experiences from previous engagement in education, such as counseling in a youth movement, during the military or national service in Israel, as well as movies and books about exemplary models from the world of education [1]. An enhanced and advanced study of a specific area of specialization – such as arts and sciences – at an early age, due to special attraction and interest in it, may also serve as a motivational factor for choosing the instruction of the studied discipline [4, 10].

In conclusion, various aspects of early acquaintance with teaching, along with an interest in the discipline, make occupation in this profession more accessible, and thus serve as a facilitator to choosing it.

Attractors to occupation in teaching- From findings of studies concerning the perception of the teaching profession and the reasons for choosing teaching as a career, three main categories of considerations for choosing this profession arise – intrinsic considerations, altruistic considerations, and extrinsic considerations. These categories appear in different variations in studies concerned with the field [3, 5, 10, 11, 19, 22, 28, 32].

Intrinsic considerations are being dealt with by Pink [25], who pointed out that in the choosing process people are first and foremost motivated by intrinsic motives, such as autonomy, room for development, growth and control. Similarly, studies dealing with motivations for choosing the teaching profession indicate that the intrinsic motives – connected with the essence of the profession – are those most prominent in the choice of it. These considerations are connected with the satisfaction that is derived from the act of teaching itself and from its inherent characteristics, which are perceived by the person as suiting their skills and personality [6, 10, 19]. These motives are more significant than motives connected with material rewards, such as wages, work conditions and welfare, as well as social rewards derived from the acknowledgement of the professional status of teaching [2, 3, 5, 8, 16, 24, 28, 33].

In studies that dealt with the considerations for choosing teaching it was found that most of those who turn to teaching are people who perceive themselves as having a good ability for teaching, and define themselves as people who love children, looking for an occupation that involves interpersonal communication. Active teachers emphasized utilitarian aspects such as satisfaction and the joy from the act of teaching itself and from the possibility of promoting children; creating enriching interpersonal connections; interest in the discipline taught; potential for self-realization; a high level of autonomy; mobility between age groups and levels of teaching; the possibility of choosing the population (ethnic, religious, or social background); the use of life experience and professional knowledge, as well as the possibility of realizing personal abilities such as creativity at work [7, 11, 16, 26].

An explanation to the importance of the intrinsic utilitarian aspects gained by those in the teaching profession is provided by the sociologist Meyer [17]. He claims that in light of the fact that the prestige of the teaching profession in society is doubtful, teachers' expectation for self-realization and fulfillment from their work is especially high, since this expectation validates their choice of teaching, and attests to their autonomy and to their control over their destiny [10, 16, 33].

Altruistic considerations are connected to a perception of teaching as a socially worthy profession, since it creates a sense of vocation and of giving to the other, it allows one to influence the lives of children and thus mold the future generation and work towards a better society [11, 19 ,33]. The altruistic perception is grounded in the Jewish, and even Christian, tradition, in which teaching is considered a service of a high moral value and it is apparent that the influence of this perception is more ingrained among traditional and religious societies [16].

In this context it is worth mentioning the 'The sense of the desirable' proposed by Nissan (19, 20) as an altruistic motivation for choosing a profession. The sense of the desirable present a person with an inner demand, or at least a recommendation, to take a certain course of action because it is right, and not because it is worthwhile.

Nisan [19] develops the concept 'The sense of the desirable' referring to the altruistic aspect when choosing the teaching profession. He claims that this choice expresses people's demand of themselves to act as an autonomous and unique personality, one that is guided by general and personal perceptions of goodness, and not only by their fleeting passions and preferences. This demand is based on the acknowledgement that certain behaviors are good and worthy of following, even if they do not involve an internal or external reward, or are not the result of a moral demand [19, 20, 22].

The sense of the desirable is normative and grows in a social-cultural context, and the considerations they entail are based on a person's belief that one ought to follow, and also educate towards, this behavior [19, 21]. Unlike behaviors that belong to the field of ethics, such as keeping a promise, and which are perceived as fully binding the person to act in accordance with the moral norm or accept a punishment, the motivating force of the sense of the desirable is significant to a person's identity, and is determined by the manner in which a person perceives how a certain behavior reflects their identity, while avoiding that behavior causes them to deny their identity [10, 20, 21].

However, there are researchers who believe that the altruistic considerations are included in the category of intrinsic considerations, since they believe that the desire of teachers to contribute to society is in fact an intrinsic motivation, the reward of which is meeting high needs of the self [18, 24, 28].

Extrinsic Considerations are connected to utilitarian aspects of the teaching profession, which are not part of its professional characteristics. These considerations related to aspects such as social status and work conditions – long vacations, the wage level, required profession and tenure. Another significant aspect is the fact that the teaching profession is suited to family life and to parenthood, such as the option for flexibility in work hours or for a part-time job, as well as a schedule that suits the schedule of the children [11,15, 16, 26].

Studies that examined the social-economic status of those turning to teaching pointed out differences between various population groups in regards to the significance of the extrinsic considerations. Findings indicated that teachers from a high social-economic background do not view teaching as a prestigious profession, and for them the intrinsic rewards are more significant than the material rewards. In contrast, teachers from a low social background view teaching as a profession that enables social mobility and ascribe importance to the material rewards as well. In light of this, those who turn to teaching come mostly from the low social-economic classes, while members of the high social-economic class prefer to turn to other professional routes, considered more prestigious [10, 16, 23, 30, 33].

In conclusion, the literature review shows that the process of choosing a profession is a dynamic process, the objective of which is to try and find an optimal match between a person's

skills and inclinations and the chosen work environment. The literature dealing with the motivations for choosing the teaching profession [3, 5, 10, 11, 16, 19, 28] indicates two groups of factors characteristic to the choice of the teaching profession: 1. Factors facilitating the choice of teaching – relating to the previous experience of those joining teaching in an area close to the profession, as well as the influence of relatives who are teachers or educational figures of teachers who served as role models. These factors facilitate the choice of teaching when it is already a probable course, but are usually not the factor attracting the person to the profession in the first place; 2. Factors attracting to the profession – in this group a distinction is customary between extrinsic motivations, related to material rewards such as pay, work and welfare conditions, and social status, and between intrinsic and altruistic motivations, related to an interest in the taught discipline, an aspiration for self-realization and a desire to contribute to the image of the next generation. As an explanation to the influence of the altruistic motivations Nissan [(19, 20] proposes the term 'The sense of the desirable' , which is a motivational factor presenting the individual with an inner demand to take a certain course of action because it is right and not because it is worthwhile, and even if this choice would contradict internal or external utilitarian interests.

It was found that the intrinsic and altruistic factors are the more significant considerations when choosing the teaching profession. Nurturing these aspects could assist in improving the personal welfare of teachers, thus contributing to enhancing their motivation to persist in their position in the education system, since the accumulated practical and theoretical knowledge of the teacher influences the quality of teaching and contributes to an improvement in the quality of life and the image of society as a whole [3, 35].

Bibliography:

1. ALBEK, S. Decision Factors in the Process of Choosing a Profession: Comparison Between Groups of Students from Social Work, Psychology, Education, Chemistry, and Physics. In: References in Education, 1983, Vol. 37-38, p. 215-231 [In Hebrew].
2. ALIAN, S., ZAIDAN, R., AND TOREN, Z. The Motives for Selecting the Teaching Profession among Teaching Students. In: Dapim: Journal for Studies and Research in Education, 2007, Vol. 44, p. 123-147 [In Hebrew].
3. ARNON, R., FRENKEL, P., & RUBIN, I. "Me? A Teacher?! Considerations Concerning the Choice of Teaching as a Profession. In: Dapim: Journal for Studies and Research in Education, 2015, No. 59, p. 17-44 [In Hebrew].
4. BECKER, H. & LEVENBERG, A. Choosing the Mathematics Elementary School Teaching Specialization. In: Theory and Research in Teacher Training, 2003, No. 9, p. 89-106 [In Hebrew].
5. CHAN, K. In-Service Teachers' Motives and Commitment, In: Hong Kong Teachers' Centre Journal, 2006, Vol. 5, p. 112-128.
6. DARLING-HAMMOND, L., BERRY, B. T., HASELKORN, D. & FIDELER, E. Teacher Recruitment, Selection, and Induction. In: Darling-Hammond L. & Sykes G. (Eds.), Teaching as the Learning Profession Handbook of Policy and Practice. 1999, San Francisco: Jossy-Bass, p. 183-232.
7. EVANS, H. The Choice of Teaching as a Career. In: Social and Economic Studies. 1993, Vol. 42, no. 2/3, p. 225-242.
8. GLENDA, A. & KATE, O. Change of Career Secondary Teachers: Motivations, Expectations and Intentions. In: Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2008, Vol. 36, no. 4, p. 359-376.
9. HOLLAND, J.L. Making Vocational Choices. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1985.
10. KATZIN, O., & SHKEDI, A. Factors Influencing Entry to a Program for Training Excellent Students for Teaching. In: Dapim: Journal for Studies and Research in Education, 2011**,** Vol. 51, p. 57-83 [In Hebrew].
11. KATZIR, Y., SAGEE, R., & GILAT, Y. Choosing the Teaching Profession: Types of Decision Makers and the Connection to their Positions Towards Teaching. In: Dapim: Journal for Studies and Research in Education, 2004, Vol. 38, p. 10-29 [In Hebrew].
12. KUPFERBERG, I. & GILAT, Y. Detailed and Succinct Versions of an Emerging Professional Self. In Ariav, T., Keiman, A. & Zuzovsky, R. (Eds.), The On Going Development of Teacher Education: Exchange of Ideas. 2001, Tel-Aviv: Mofet Institute.

13. KYRIACOU, C., & COULTHARD, M. Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. In: Journal of Education for Teaching, 2000, Vol. 26, no. 2, p. 117-126.
14. LEVINSON, D. J., DARROW, C. N., KLEIN, E. B. & LEVINSON, M. Seasons of a Man's Life. 1978, New York: Random House.
15. LIU, E., KARDOS, S.M., KAUFFMAN, D. PESKE, H.G. & JOHNSON, S.M. Barely Breaking Even: Incentives, Rewards and the High Costs of Choosing to Teach. 2000, NGT Working Paper. 2000, Retrieved February 2014 from http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1240459.files/Barely%20Breaking%20Even%200700.pdf
16. LORTIE, D. C. Schoolteacher: A Sociological Study. 1975, Chicago: University of Chicago Press.
17. MEYER, J. The Self and the Life Course: Institutionalization and its Effects. In: A. B. Sorensen, F. E. Weinert & L. R. Sherrod (Eds.), Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives, 1986, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 199-216.
18. MORAN, A., MCCLUNE, B., KILPARTICK, R., DALLAT, J. & ABBOTT, L. Training to Teach: Motivating Factors and Implications for Recruitment. In: Evaluation & Research in Education, 2001, Vol. 15, No. 1, p. 17-32.
19. NISAN, M. A Sense of Duty as a Source of Motivation in School. In: Lest, A. (Ed.), Psychological Work in the School, 1987, Magnes: Jerusalem, p. 321-351 [In Hebrew]
20. NISAN, M. Beyond Intrinsic Motivation: Cultivating a Sense of the Desirable. In: F. K. Oser, A. Dick & J. L. Patry (Eds.), Effective and Responsible Teaching, 1992, San Francisco: Jossey-Bass, p. 126-138.
21. NISAN, M. Acknowledging the value of learning as a source of motivation in the school, Educating Thought, 2001, No. 20, p. 119-143 [In Hebrew].
22. NISAN, M. Wanting What Is Worthy. In: Panim, 2006, Vol. 36, p. 88-95 [In Hebrew].
23. OPLATKA, Y. Foundations of the Administration of Education – Leadership and Management in an Educational Organization, 2007, Haifa: Pardes [In Hebrew].
24. OPLATKA,Y.Organizational Commitment as Emotional Commitment: Voices of Successful Teachers in Mid-Career, In: A. Hertzog, T. Valdan (Eds.) At Teachers' Expense: Gender and Power in Israeli Education, 2010, Jerusalem: Carmel, p. 181-202 [In Hebrew].
25. PINK, D. H. Drive: The Surprising Truth about What Motivates Us. (2011 [2009]), New York: Riverhead Books.
26. RICHARDSON, P.W. & WATT, H. M.G. Who Chooses Teaching and Why: Profiling Characteristics and Motivations across Three Australian Universities. In: Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 2006, Vol. 34, no. 1, p. 27-56.
27. ROUNDS, J. B., & TRACEY, T. J. From Trait and Factor to Person Environment Fit Counseling: Theory and Process. In: WALSH, W. B. & OSIPOW, S. H. (Eds.), Career Counseling: Contemporary Topics in Vocational Psychology. 1990, Hilldale, NJ: Erlbaum.
28. SEROW, R. C. Why Teach?: Altruism and career choice among nontraditional recruits to teaching. In: Journal of Research and Development in Education, 1993, Vol. 26, No. 4, p. 197-204.
29. SPOKANE, A. R. The Resolution of Incongruence and the Dynamics of Person-Environment Fit. In: Savickas, M. L. & Lent, R. W. (Eds.), Convergence in Career Development Theories, 1994, Palo-Alto, CA: Consulting Psychologist, p. 119-137
30. SU, Z., HUANG, H. J. & ZHAO, T. Choices and Commitment: A Comparison of Teacher Candidates' Profiles and Perspectives in China and the United States. In: International Review of Education, 2001, Vol. 47, no. 6, p. 611-635.
31. SUPER, D. E. A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In: Journal of Vocational Behavior, 1980, Vol. 16, no. 2, p. 282-292.
32. YONG, B. C. C. Teacher Trainees' Motives for Entering a Teacher Career in Brunei Darssalam. In: Teaching and Teacher Education, 1995, Vol. 11, no. 3, p. 275-280.
33. ZACK, A. & HOROWITZ, T. The School is also the Teacher's World. Tel-Aviv: Ramot – Tal-Aviv University, 1985 [In Hebrew].
34. ZILBERMAN, M. Reflective Counseling – How? In: Studies in our Legacy, 2004, No. 2-3, pp. 303-318 [In Hebrew].
35. ZILBERSHTURM, S. The Stage of Entering Teaching – in Light of Theory and Research". In: Shimoni, S. & Avidav-Unger, A. On the Continuance: Training, Induction and Professional Development of Teachers – Policy, Theory and Practice, The Ministry of Education & Mofet Institute: Tel-Aviv, 2013, p. 101-131 [In Hebrew].

JORGE LUIS BORGES ÎN RECEPTAREA POEŢILOR BASARABENI DE AZI

Pilchin Maria, lector, master în filologie romanică
Departamentul de Literatură Universală şi Comparată, USM

We aimed to identify in works of the Bessarabian poets direct references to Jorge Luis Borges and his works. There are poets as following: Vasile Gârneţ, Eugen Cioclea, Leo Butnaru, Grigore Chiper, Adrian Ciubotaru, Valeria Grosu, Emilian Galaicu-Păun, Virgil Butnaru. This article requires a close convergence to an author from the perspective of his reception in other cultural spaces, an example of the comparative approach to the text. This method gives the researcher a big opportunity to rediscover a certain text through the other, to understand an author through the other auctorial project. The actuality of this approach consists in the fact that we gave the value to a number of texts from the Bessarabian literature, approaching them to some universal values as the writer J.L. Borges is unanimously considered.

Key-words: aesthetic of reception, literary comparatism, literary otherness, borgesian themes, borgesian temptation, textual making à la Borges

Ne-am propus mai jos să elucidăm un caz specific de receptare literară şi anume felul în care este „lecturat" un autor de către alţi autori, semnalele acestei receptări fiind înregistrate în textele poetice ale celor din urmă. Or, prima receptare este cea lecturală ca prim contact cu opera şi viaţa autorului-sursă (Borges). Este vorba, desigur, de o receptarea la nivel de traduceri, aşa cum nu suntem o ţară de tradiţie hispanofonă, scriitorii noştri citind pe Jorge Luis Borges (1899-1986) în română poate şi rusă. Nivelul metatextual este şi el prezent aici, aşa cum un poem scris după ce este citit un alt poem sau o altă naraţiune borgesiană, un alt text, de fapt, se comportă ca un metatext, indiferent de codurile şi rigorile semantice pe care le respectă. Desigur, nu este exclusă şi dimensiunea filosofică şi alte semne emanate de polisemia creaţiei literare în care apar intertexte şi teme borgesiene sau însuşi trimiterea la Borges. Referindu-ne la intertext, nu putem să nu menţionăm că acesta este „mecanismul subtil şi misterios prin care o operă contribuie la naşterea alteia" [1, p. 72].

Deja binecunoscuta şi uneori contestata teorie a receptării (rezeptionsästhetik), născută ca o reacţie la anumite rigidităţi structuraliste, ţine de studiile comparatiste din cadrul Şcolii de la Konstanz din anii '70 ai secolului trecut şi reprezintă o manifestare europeană a ceea ce numim în limba engleză *reader-oriented criticism.* Hans Robert Jauss a fost cel care a impus relaţia *text-cititor* şi, respectiv, *autor-cititor*. Astfel, estetica receptării presupune ceea ce reţine destinatarul unui text, sensul dat de acesta semnului lecturat. Joseph Jurt va extinde câmpul estetico-literar al procesului de receptare, anunţând o „sociologie a receptării" prin care este vizată „o analiză empirică a procesului de receptare şi aminteşte că nu trebui să ignorăm că, dincolo de receptarea lor, operele literare sunt puncte de cristalizare a unor idei estetice, dar şi morale, politice sau filosofice" [1, p. 73]. Daniel-Henri Pageaux anunţa şi problematica criticii „înţeleasă ca studiu atent al evantaiului de mărturii critice provocate de receptarea operei străine (cel mai adesea în traducere), o «metaliteratură» de la care plecând comparatistul urmează să clasifice, să aprecieze şi să compare «lecturile», diferite moduri de primire şi interpretare" [1, p. 73].

Triada autor-text-cititor propusă de Şcoala de la Konstanz poate fi extinsă la autor-text-cititorul-autor. Or, ne-am propus să elucidăm un caz în care funcţia îndeplinită de destinatar în procesul înţelegerii unui text este de a produce un alt text, astfel fiind confirmată acea „axiomă" a lui Umberto Eco conform căreia cărţile se scriu din cărţi. Aici intervine colaborarea destinatarului, care continuă un text printr-un alt text-satelit ce se referă la primul, dialoghează, polemizează cu el sau cu autorul acestuia. Desigur, nu se mai pune problema, dacă un text este interpretat corect sau incorect (dacă mai poate funcţiona această dihotomie), toate interpretările sunt percepute ca un *datum* metatextual, aşa cum ele sunt nişte actualizări ale textului-sursă prin (re)interpretarea acestuia (uneori eronată sau drept una ce a suferit o mutaţie semantică fundamentală).

Între textele borgesiene şi cele basarabene care le-au „receptat” pe primele există un „écart estetic” proxim atât în sens diacronic, cât şi în cel al unei latinităţi comune. Prin acesta avem în vedere distanţa dintre un text şi contextul cultural şi istoric în care acesta este receptat. În cazul acestui tip de receptare este vorba mai mult decât de o lectură specializată, este vorba de o lectură creativă, re-productivă, adică cea care produce ulterior un alt text. Autorul-cititor devine un interpretant al altui autor (Borges), cap de serie al autorilor-cititori şi al întregii estetici postmoderniste a intertextualităţii ca facere literară. În acest sens, Matei Călinescu sublinia că „Borges, care a vorbit deseori despre pasiunea sa pentru relectură, a devenit celebru ca autor de texte în acelaşi timp perfect clare, citibile – deşi într-un tempo lent, dictat de intertextualitatea lor bogată, plină de jocuri asociative, adeseori oblice – şi totodată captivante: texte nu doar bântuite de alte texte, ci care obsedează la rândul lor, chemând cititorul să le reviziteze într-o reînnoită căutare a sensurilor lor ascunse, chinuitor de evazive” [2, p. 18]. Aşadar, fiind constatat cripticismul textelor borgesiene, obiectivul nostru nu este să decodificăm sensurile iniţiale sau „unice” ale acestora, ci să identificăm felul în care ele s-au „reprodus” prin altele semnate de mâini „străine”.

Scriitorul Emilian Galaicu-Păun în „Gesturi” (1996) anunţă o relaţie aparte cu Alephul borgesian care porneşte de la „alfa şi omega” biblic „eliberându-şi alfabetul: alef / în boul sacru, beta-n biata / vieţuitoare...” [3, p. 78]. Acest simbol cabalistic, dar în primul rând borgesian (aşa cum opera argentinianului l-a popularizat) e o idee redundantă aşa cum ea apare şi aici: „alef / gesticulând se împlinea-n omega” [3, p. 78]. Litera-cosmos este o microlume în care poetul îşi proiectează construcţiile de scriitură, aşa cum îl ştim un mare maestru de arhitecturi textuale şi intertextuale.

Adrian Ciubotaru, în poemul „Elsa” (volumul „Omul roş”, 2001), vine cu o abordare la fel de „letristă” a unei realităţi interumane ca şi Borges, ca şi colegul său mai mare Emilian Galaicu-Păun: „Satori, litera care vine după ultimul salt, saltul din dincolo în dincolo. Din poala femeii cvadratura cercului: Aleph”. Tot în acel volum: „aleph pe muchia argintului / am văzut singurătatea apa caldă / în sânge într-o colbă aşa” („Centuri μ”). Or, „*El Aleph* este unul dintre textele cele mai caracteristice ale lui Borges” [2, p. 18]. Şi este firesc ca acesta să înmulţească proteic rafturile poeticii universale. În poemul „Casa lui Jack” citim: „poemele vin de la sine / din lucruri”. E acel chosism borgesian, care „vede” în lucruri o enumerare a lumii şi o facere literară a altei lumi oglindite.

Într-o manieră eretică, după cum a dat şi Borges tonul, tot la Adrian Ciubotaru citim un poem întitulat eminescian „Şi dacă...”, cu un motto: „de Pierre Menard”, apoi urmează poemul eminescian „Şi dacă ramuri bat...”. Apoi citim alt poem „Şi dacă...”, cu motto-ul „lui Pierre Menard”: „Un geam cutremurat / şi plopii îmi deşiră ramuri / Sufletul bătând şi dacă / în mintea mea apropiere / În nervii mei desimea / lucind împrăştie golaşă / Întotdeauna ziua plină / aminte luna printre nori / Un gând senin şi dacă / lumină alungând pe lac / Şi cu-mpăcare gândul / durerile adânc e ca” [4, p. 60]. Desigur toate acestea ne trimit la naraţiunea lui Borges „Pierre Menard autorul lui Don Quijote”, textul în care ideea unei auctorialităţi definitive este revizitată şi reinterpretată.

Leo Butnaru vede în „orbirea lui Borges” („Mult stil în cruzime”, 1993) [5, p. 61] mai mult decât un element biografic, aşa cum aceasta se înscrie în universul poeţilor orbi „ca Homer Milton Borges” („Aşa amuţit-a Zarathustra”, 2003) [5, p. 324] o constantă a literaturii universale care vine încă de la acei *homerizi*, barzii orbi ai antichităţii, care se presupune că erau o colectivitate de poeţi orbi care cântau faptele de arme ale vitejilor. Or, dacă spui poetul orb, spui şi Borges, chiar dacă nu ai dat un nume concret.

În 2010, răspunzând la întrebarea dintr-un chestionar al revistei „Apostrof”: „Cum aţi fi procedat în locul lui Paracelsus, aţi fi făcut sau nu minunea în prezenţa prezumtivului discipol? De ce s-a abţinut Paracelsus?” [6], Leo Butnaru afirma: „Acesta e finalul fascinantei, misterioasei şi popularei nuvele a lui Borges, numele căreia şi l-au preluat de titulatură atâtea şi atâtea asociaţii, societăţi, instituţii mai mult sau mai puţin serioase, registrul cărora se întinde de la medicină la magie, de la firme de turism la găşti de stradă, de la transcendentalism la

psihedelism... Căutaţi pe internet, în mai multe limbi, şi veţi vedea cât de pliabilă, de aplicabilă, oricând, pe orice şi oricum, e «Roza lui Paracelsus ca brand»!... Şi aceasta pare a fi chiar naraţiunea despre care se spune că e dedicată cititorilor de la 7 la 77 de ani, pentru că, până la un moment, cu două-trei fraze până la final, respectiva parabolă criptică poate fi crezută axată pe un subiect paralel, implicit afin, celui din celebrissima naraţiune pentru cei mici şi mari de-a valma «Hainele cele noi ale Împăratului» de Hans Christian Andersen. În cazul dat, însă, Borges ţinând să dea o «variantă» doar pentru cei maturi. Numai că finalul anulează această posibilă prezumţie, propulsând ideea din material, sau – etic-material (pilduitor) în spiritual; în pur-spiritual şi, poate că, spirit pentru spirit ca în cazul artei pentru artă. Paracelsus «întruchipează»... spiritul (de-a pururi fără trup; spiritul pur!)" [6]

În „Pagini de jurnal" datate cu 26 mai 1991, tot Leo Butnaru mărturiseşte: „Ieri şi astăzi am parcurs – maratonic – captivantul volum «Borges despre Borges». După «Cărţile şi noaptea». După eseul despre acest socratic contemporan, pe care l-am depus la revista «Basarabia». Aproape de concepţia mea mărturia marelui argentinian, conform căreia povestirile pot fi duse în albia eseului erudit, că eseurile pot trece în poeme, iar poemele se îngemănează cu proza ori chiar sunt scurte naraţiuni. În viziunea lui Borges, deosebirea dintre proză şi poezie nu e decât una tipografică, din acest motiv el intercalând proze prin paginile volumelor sale de versuri" [7] Or, impactul borgesian este mai mult decât la nivel de lecturi, el produce poeme, interviuri şi mici eseuri, la un nivel manifest, cel latent fiind mai greu de evaluat (idei ascunse, influenţe, paralelisme indirecte).

La Grigore Chiper apare biblioteca borgesiană la fel alături de cea eminesciană, or, dacă Borges dialoga cu Cervantes, noi o facem cu Eminescu: „nu eşti sigur că totul e atât de ordonat/ cum se vede de la geamul bibliotecii Eminescu [...]/ din perspectiva geamului/ eşti mereu strâns între o magherniţă şi o piramidă/ a dispărut mezazinul îl regăsesc aici/ în biblioteca lui Borges" („Iaşii în carnaval", 2005) [8, p. 84]. Mezaninul, ca ceva intermediar între etaj şi parter la fel ne trimite la Aleph. În poemul „Pe marginea unui text borgesian" (2001) Grigore Chiper pare să anunţe o percepţie profundă a ceea ce este opera lui Borges şi ce a fost Borges omul: „În notele pe marginea textului păreai îndrăgostit/ Ai aprins ruguri/ Totul era pregătit/ Ce femeie ce linie distinsă întâlneai/ când şi Borges părăsea biblioteca/ urmând sunetele unei delii" [8, p. 174]. Acea fericire din notele pe marginea unui text se referă la altcineva, dar şi la Borges, aşa cum nu a existat un autor mai dependent de îndrăgostirile şi nefericirile sale cum a fost Borges. Biograful său Edwin Williamson a încercat să abordeze opera argentinianului din această perspectivă, demonstrând că aceasta se pretează perfect unui astfel de demers, chiar dacă de când cu teoriile structuraliste şi formaliste, viaţa autorului a trecut după paravanul cercetărilor literare.

Eugen Cioclea în poemul „Vorbirea directă" îl menţionează pe Borges în contextul unui Premiu Nobel pe care nici Borges nu îl luase: „corespondentul unui cotidian oarecare/ l-a întrebat pe un băieţel japonez/ ce-ar vrea să fie acesta/ când o să crească / mai mare./ Ştiţi ce-a răspuns gâgâlicea/ privindu-l pe tip cam saşiu?/ Zice aşa dintr-o dată:/ vreau să fiu/ vi-i-i-u.../ Un an mai târziu/ prins într-o conferinţă de presă,/ unde-am muşcat din acelaşi inconştient microfon/ împreună cu Borges/ şi în speranţa că lumea va fi curând/ mai puţin imperfectă,/ îl propuneam pe copil la Premiul Nobel, –/ pentru merite deosebite de logică/ şi pentru exemplul/ impetuos/ de vorbire/ directă" („Vorbirea directă", 1988) [9, p. 50].

Poeta Valeria Grosu în cartea sa „Mierea eretică" (2002), în poemul „Labirint" constată la fel de eretic că anumite lucruri: „nu înseamnă căţuşi de puţin labirint,/ înseamnă la fel de puţin coşmarul lui Borges" [10, p. 41], anunţând astfel relativitatea a tot, chiar şi a operei borgesiene, mai bine zis a receptării acesteia, aşa cum, aceasta a devenit de la un timp un stereotip intelectual, o modă şi o poză a multor mâini care scriu.

În cartea cu un titlu-marcă „Câmpia Borges" (2002), Vasile Gârneţ reconstruieşte o lume borgesiană în spaţiul inerriveran şi nu numai, aşa cum poezia nu poate şi nu trebuie să aibă hotare. Citim, în primul rând borgesian, poemele semnate de Vasile Gârneţ, gândind la „Biblioteca Babel" şi la „interpolările fiecărei cărţi în toate cărţile". Ne îndeamnă titlul şi unele semne textuale. Întinderea vastă a textului îţi permite să citeşti intertextual şi să percepi cele

două lumi auctoriale, privindu-le alephic dintr-un singur punct. Panorama şesului ideatic produs de mâna scriitorului permite (şi cere) existenţa unor lumi paralele, concomitente, mai ales a celei borgesiene.

„Câmpia Borges", cartea ca o grădină a potecilor ce se bifurcă, mai bine zis, ca o grădină a poemelor ce se bifurcă, este o carte mai mult decât intertextual borgesiană. Privilegiul de a fi singur al poetului este prima dimensiune care te apropie de Borges, dar şi de orice alt mare autor, căci „singurătatea orgolioasă şi esenţială a unui poet / care se apără capitonându-şi existenţa cu lecturi / din Borges şi Proust" [11, p. 42] este cea care te împinge spre ceea ce numim cu toţii creaţie. În „caligraful suferinţei" eul scriptural apare „singur între cărţi şi lucruri" [11, p. 29]. Aici ne amintisem de celebrul vers borgesian „Digo estas cosas, estas cosas no estas palabras" („Spun aceste lucruri, aceste lucruri şi nu aceste cuvinte" „Mateo XXV,30"). Un fel de chose-ism al receptării şi comunicării artistice. Acea dexteritate de a vedea în lumea obiectuală o prelungire a celei metafizice.

Citind „prin fereastra / ca o carte deschisă / îmi revăd copilăria / uşor degradată de timp" [11, p. 60], am continua cu borgesianul gând: „fusesem cândva un copil într-o simetrică grădină". Poemul „poligon 2001" aminteşte un subiect similar cu cel din naraţiunea borgesiană în care moare Kilpatrick, cu ţara ca un poligon, ca un teatru politic existenţial, unde „întotdeauna e prea târziu / Basarabia mea pare astăzi un cimitir / care nu ne mai luminează deloc memoria" [11, p. 36]. Umanul apare în acest volum într-o formă similară reflecţiilor din oglinzile abominabile din textele borgesiene. În poemul „câmpia Borges" citim: „ascultam cum respiră tăcerea" [11, p. 22], e o tăcere a întâlnirii cu eul şi cu lumea în care „noi umblam prin grădini cultivate" [11, p. 22] (această grădină borgesiană trimite şi la un alt titlu semnat de Vasile Gârneţ - în 1992 apăruse volumul de poezii „Personaj în grădina uitată"). În „scrisoare de la prietenul meu monegasc Domenico Moratti" găsim îndemnul „citeşte Borges" [11, p. 52].

Versul „într-o casă veche / să scapi jos o monedă" [11, p. 70] ne-a amintit de borgesianul „Zahir". În „tehnica mozaicului" citim o descriere alephică, în manieră borgesiană întâlnită la poetul argentinian şi în poemul „Mi vida entera": „apoi alte scene / o harpistă într-o pauză de meditaţie / (rochia ei avea culoarea muribundă / ceva prevestind parcă o primejdie) / un amator de bridge care striga / că ştie cum să zidim rozbombonul / o staţie de tren pustie unde regnul / îşi săvârşea ritualul despărţirii / din nou cortina muzicală – trompeta lui Nini Rosso / şi regretul nostru că istoria reţine foarte puţin / din toate acestea" [11, p. 12]. Volumul „Câmpia Borges" e topografic până la criptografic: Malbork (Polonia), Cascais (Portugalia), Ypres (Belgia). Aceeaşi manieră borgesiană de a recrea lumea şi harta ei în rândurile dintr-o carte. Or, Vasile Gârneţ a demonstrat faptul că Borges e un autor ce poate deveni un obicei.

În cartea sa de debut „Return to innocence" (2014), tânărul poet Virgil Butnaru constată ca şi Valeria Grosu, mai eretic chiar decât întreg eretismul postmodernist: „vânez/ şoareci/ în biblioteca lui borges" (haiku basarabean) [12, p. 35]. Astfel, şi spaţiul livresc în care se proiecta Borges poate fi contestat, revizitat şi chiar pastişat. O permit vremurile (literare) şi noile paradigme (non)estetice.

Astfel, Vasile Gârneţ, Eugen Cioclea, Leo Butnaru, Grigore Chiper, Adrian Ciubotaru, Valeria Grosu, Emilian Galaicu-Păun şi Virgil Butnaru s-au apropiat de Borges, transformându-l într-un pre-text, o pre-textură po(i)etică. Aceasta ne oferă posibilitate să descoperim un text prin altul, să înţelegem un autor prin alt proiect auctorial, să punem în valoare un corpus de texte din literatura basarabeană, comparându-le şi aplicându-le diferite prisme contrastive de lectură.

Referinţe bibliografice:

1. PAGEAUX, Daniel-Henri (2000), – *Literatura generală şi comparată*. Iaşi, Polirom, 256 p.
2. CĂLINESCU, Matei (2003), – *A citi. A reciti. Către o poetică a (re)lecturii*. Iaşi, Polirom, 408 p.
3. GALAICU-PĂUN, Emilian(2012), – *A-z.best.* Chişinău, ARC, 140 p.
4. CIUBOTARU, Adrian *(2001),* – *Omul roş*. Chişinău, Cartier, 64 p.
5. BUTNARU, Leo (2011), – *Poeme din secolele XX-XXI*. Iaşi, TipoMoldova 120 p.
6. BUTNARU, Leo, – *Roza lui Paracelsus: chestionar*. În „Apostrof", 2010, nr. 3.
http://leo-butnaru.blogspot.com/2010/03/roza-lui-paracelsus-chestionar-apostrof.html

7. BUTNARU, Leo, – *Gorile bete se încumetă la o lovitură de stat*. În „Flux”, 2013, nr. 26. http://www.flux.md/editii/201326/articole/14976/
8. CHIPER, Grigore (2013), – *Cărări înapoi*. Iaşi, TipoMoldova, 504 p.
9. CIOCLEA, Eugen (2012), – *Căderea Liberă*. Oneşti, Magic Print, 123 p.
10. GROSU, Valeria (2002), – *Mierea eretică*. Chişinău: Cartier, 48 p.
11. GÂRNEŢ, Vasile (2002), – *Câmpia Borges*, Bucureşti, Vinea, 95 p.
12. BOTNARU, Virgil (2014), – *Return to innocence*. Bucureşti, Casa de Pariuri Literare, 89 p.

ÎNTRE TANATOS ŞI EROS: CUM ARĂTA LUMEA LUI GEORGE BACOVIA ÎN VOLUMUL *PLUMB*

Pilchin Ivan, lector, master în filologie germanică
Departamentul de Literatură Universală şi Comparată, USM

Opera lui George Bacovia reprezintă o vizibilă (şi arhetipală) împletire a Erosului cu Tanatosul, a voinţei vitale cu forţa morbidă. Unicul lucru salvator şi cu adevărat eliberator, refugiul eului din această viaţă în moarte este delirul şi visarea. De altfel, amorul din Plumb este şi el marcat de un amurg morbid. Încercările de a iubi sînt pentru toţi o modalitate instinctuală de salvare, una nesigură, stranie şi nepotrivită atmosferei apăsătoare. Iubirea bacoviană nu este o pasiune donjuanistă, ci o tînjire spre echilibru sufletesc şi salvare din singurătate. Iubita din volum nu este idealizată, fiind prezentă mai degrabă ca o convenţie a unei alterităţi armonioase, căutate şi mereu invocate, un fel de „chip divin” puşkinian. Condiţia iubitei este destul de intrigantă, de mediere între eu şi altă lume, chemată să trăiască împreună cu eul liric aceleaşi impresii şi senzaţii, să participe la tribulaţiile sale.

Cuvinte-cheie: Eros, Thanatos, stări poetice morbide, amor morbid, angoasa morţii, iubirea mediatoare

Cu toate că *opera omnia* îi include mai multe volume de poezie şi proză, George Bacovia poate fi considerat autorul unei singure cărţi, a culegerii de debut *Plumb*, care îi legitimează incontestabila sa prezenţă în panteonul poetic al literaturii române. Celelalte cărţi par a fi nişte completări, precizări, varieri şi dezvoltări ale motivelor, ale formei poetice şi ale stilului bacovian din primul volum. De fapt, există o singură carte a lui G. Bacovia, care a continuat să crească şi să se scrie pe parcursul întregii vieţi a poetului.

1. *Psihicul poetului este însăşi poezia lui.* (I. Valerian)

Volumul *Plumb, adunat cu sila* de *un prieten* a lui G. Bacovia, include versuri apărute pînă în 1916. Dincolo de amănunte textologice, de datarea exactă a textelor şi de variantele editoriale ale unora dintre ele, versurile din volum se organizează într-un sistem artistic coagulat, în care prezenţa sau lipsa unor elemente este justificată de însăşi viziunea decadentistă a poetului.

2. *Melancolia firii mele nu ar fi niciodată înţeleasă.* (G. Bacovia)

E tentant să vezi în poemele din *Plumb* în primul rînd reflectarea specifică a felului de a fi a lui G. Bacovia, a contextului socio-cultural şi localist în care a apărut volumul. Cert este că autobiograficul reprezintă acel strat indispensabil poeziei bacoviene care se strecoară la orice lectură atentă a textelor sale. Mărturisirile poetului vin pentru a completa imaginea eului din volum: *Nu mă plictisesc şi nu mă neliniştesc în singurătate. Din cauza temperamentului mi-am croit fatal o astfel de viaţă. Şi-apoi, n-am fost întotdeauna prea sănătos.* Spre deosebite de interviu, scufundarea în izolare şi singurătate, calma consolare cu inevitabilitatea lor, capătă în *Plumb* o nuanţă dramatică. Exemple sunt multe, prezente aproapte în fiecare text, singurătatea fiind un laitmotiv al întregului tablou poetic din volum: *stam singur în cavou* (Plumb), *sunt singur* (Lacustră), *mi-am zis singur* (Gri), *sunt solitarul pustiilor pieţe* (Pălind), *singur, singur, singur... / Nimeni... nu ştie de mine...* (Rar), *suflet singuratic* (Singur), *omul începuse să vorbească singur* (Altfel), *trec singur* (Plumb de iarnă). Solitudinea eului bacovian este una romantică, amintind de singurătăţile lui René din nuvela omonimă a lui R. de Chateaubriand sau de izolarea personajelor byroniene, cuprinse de starea iremediabilă a *melancoliei universale*

(*spleen*-ul lui Ch. Baudelaire), numită şi *boala secolului*. Boala spirituală a eului, accentuată frecvent în volum, face parte şi ea din tabloul poetic decadentist bacovian: *e-un secol de-a binelea bolnav, / Că-s bolnav şi eu, nu mă mir* (Trudit). Se observă o oarecare agitaţie, nelinişte, ruinare a echilibrului interior: *eu zgudui fereasta nervos* (Spre toamnă), *simţurile-mi toate se enervau fantastic...* (Finis), *şi plîng şi eu, şi tremurînd...* (Nevroză), *mă prinse sinistre gîndiri* (Panoramă). Uneori însă poezia depăşeşte planul individual, proiectîndu-se asupra stărilor psihice generale / colective, asemănătoare celor ale eului: *Plana: / Durere fără nume / Pe om...* (Largo), *şi noi eram o ceată tristă... / Şi-am plîns cu frunţile pe masă* (Seara tîrziu). Plînsul neîcetat al eului liric, ce-şi găseşte o corespondenţă directă în plînsetul ploii (un alt laitmotiv bacovian), este totodată doar primul element al unei opoziţii binare, o formulă poetică magistrală în *Plumb*. Celălalt element al acestei construcţii este rîsul: *şi gem, şi plîng, şi rîd în hî, în ha...* (Amurg de toamnă), *tovarăş mi-i rîsul hidos* (Pălind). Este, de fapt, vorba despre un *hohot de smintit* (Oh, amurguri) lipsit de bucurie, *îmi vine să rîd fără sens* (Nervi de toamnă), *rîs sarcastic* (Finis), un refugiu-mască din tristeţea existenţei, care aminteşte de „rîsul carnavalesc" rablerian (M. Bahtin) sau bufonadele absurdiste ale „teatrului comic" (E. Ionesco). Din această perspectivă, este semnificativ poemul *Decembre*, una din puţinele poezii din volum în care se încearcă regăsirea unei armonii interioare prin interzicerea fermă *nu rîde...*

Înşiruirea stărilor interioare se intersectează în volum cu o privire globală asupra propriei condiţii: *zilele mele – totuna* (Decembre), *pierdut într-o provincie pustie* (Plumb de toamnă). *Aici, în provincie*, mărturisea G. Bacovia, *viaţa se scurge monoton. E destul ca să trăieşti o zi, să-ţi închipui cum se vor desfăşura toate celelalte pînă la sfîrşitul vieţii tale. Ăsta într-adevăr nu este un lucru prea vesel.* Astfel, eul liric din *Plumb* este situat într-un fel de hibernare perpetuă şi decadenţă recurentă, iar orizontul limitat sugerează o închidere infernală în spirit dantesc: *e vînt şi-orice speranţă e pierdută...* (Plumb de toamnă). Starea de hibernare este adesea comparată cu starea morţii, o paralelă reţinută deja în mitologia antică greacă prin înfrăţirea lui Hypnos, zeul somnului plin de fantasme întunecate, cu Thanatos, zeul morţii: *de-acum pe cărţi voi adormi uitat* (Plumb de toamnă). De altfel, eul priveşte lumea din jur preponderent ca un spaţiu al umbrelor, fără lumină, cuprins de o stagnare apăsătoare: *şi stam împietrit, pierdut în muzeul pustiu, sumbrul muzeu fioros...*(Panoramă). În plan spiritual, singurătatea şi criza nervoasă aici este una din manifestările răului, care, în dimensiunea materială a lumii se manifestă prin frig şi boală.

Unicul lucru salvator şi cu adevărat eliberator, refugiul eului din această viaţă în moarte este delirul şi visarea: *O, vis... o, libertate...* (Plumb de iarnă). În atmosfera generală de frig neîncetat, umezeală şi întuneric, visul pare a fi unicul lucru energizant, cel de menţinere a vieţii: *vibrau scîntei de vis...* (Negru), *un cer de plumb de-a pururea domnea, / iar creierul ardea ca flacăra de soare...* (Altfel). Pierderea acestui foc interior descoperă dramatismul existenţial al eului „aruncat în lume": *azi a murit chiar visul meu final. / şi tu iar tremuri, suflet singuratec...* (Singur).

3. *Iubesc o fată din oraş...*

Iubirea bacoviană nu este o pasiune donjuanistă, ci o tînjire spre echilibru sufletesc şi salvare din singurătate. Iubita din volum nu este idealizată, fiind prezentă mai degrabă ca o convenţie a unei alterităţi armonioase, căutate şi mereu invocate, un fel de „chip divin" puşkinian: *iubito, sunt eu la uşa îngheţată* (Tablou de iarnă), *deschide, dă drumu, -adorato* (Note de toamnă), *tu ce mai faci, iubita mea uitată?* (Plumb de toamnă), *dor de tine, şi de altă lume* (Largo). Condiţia iubitei este destul de intrigantă, de mediere între eu şi altă lume: *iubito, şi iar am venit... / deschide clavirul şi cîntă-mi...* (Trudit), *iubita cîntă la clavir... / iubita cîntă-un marş funebru... / ea plînge şi-a căzut pe clape, / Şi geme greu ca în delir...* (Nevroză), *citeşte-mi ceva...* (Decembre), chemată să trăiască împreună cu eul liric aceleaşi impresii şi senzaţii, să participe la tribulaţiile sale: *la casa iubitei de-ajung, / eu zgudui fereastra nervos, / şi-o chem ca să vadă cum plouă / frunzişul, în tîrgul ploios* (Spre toamnă), *spre geamuri, iubito, priveşte* (Decembre), *ascultă, tu, bine, iubito, / nu plînge şi nu-ţi fie teamă* (Melancolie), *e miros de cadavre, iubito, / şi azi, chiar sînul tău e mai lăsat... adă roze pe tine să le pun* (Cuptor).

De altfel, amorul din *Plumb* este şi el marcat de un amurg morbid, *dormea întors amorul meu de plumb* (Plumb), *şi-aud gemînd amorul meu defunct* (Amurg de toamnă), *carbonizat, amorul fumega*. Încercările de a iubi sînt pentru toţi o modalitate instinctuală de salvare, una nesigură, stranie şi nepotrivită atmosferei apăsătoare a unui „pămînt pustiit" (Th. Eliot): *amanţii, mai bolnavi, mai trişti, / pe drumuri fac gesturi ciudate* (Nervi de toamnă), *eu stau, şi mă duc, şi mă-ntorc, / şi-amanţii profund mă-ntristează - / îmi vine să rîd fără sens* (Nervi de toamnă), *o palidă fată cu gesturi grăbite / aşteaptă pe noul amor...* (În grădină).

4. *Prin codri de simboluri petrece omu-n viaţă* (Ch. Baudelaire).

Volumul *Plumb* trădează influenţa vizibilă asupra lui G. Bacovia a poeziei simboliste occidentale: obiectul creaţiei sale constituie stările sufleteşti confuze, preponderent negative, determinate de ambianţa decadentă şi de criza spirituală a epocii (melancolia, singurătatea, oboseala, spaima); lumea din jur nu este atît o realitate obiectivă, cît un tablou din imagini şi semne, valorificate de imaginaţia poetului în manieră individuală; muzicalitatea care sugerează stări de spirit (*Muzica înainte de toate*, după S. Mallarme). Toate aceste elemente funcţionează într-o armonie artistică, dacă nu calculată, atunci bine inspirată.

Universul poetic al lui G. Bacovia este un simulacru, o simulare a realului, în care totul se conformează anumitor legi şi principii de natură estetică, apoi psihologică, iar apoi – mistică. În primul rînd, aşa cum am mai observat mai sus, poezia bacoviană oscilează între două noduri de imagini contrastante: noapte / amurg / întuneric – lumina felinarelor / lampă / zi; sînge (cald) – zăpadă; ninsoare – jăratec / focul; băutură – ceai; apă – foc / carbonizare / scîntei; plînset – rîset; sunete / muzică – tăcere; jos / adînc / morminte – sus / cer/ copaci; aici – în depărtare; atunci – acum.

În al doilea rînd, aranjarea culorilor în tablou (mai multe poezii ale volumului sugerînd legătura directă cu arta picturii peisajistice) se face în corespondenţă cu optica privirii, perspectiva observării sau direcţia mişcării elementelor prezente. Dominantă în volum este axarea verticală, privirea eului fiind îndreaptă preponderent în jos – spre pămînt, sau sus – spre cer.

Direcţionat jos: *dormeau **adînc** sicriele de plumb* (Plumb), *şi **cad**, **recad*** (Sonet), *departe plopii **s-apleacă la pămînt*** (Amurg de toamnă), *din crengi ostenite / pe garduri bătrîne, pe streşini de lemn, / şi frunzele **cad** ca un sinistru semn* (În grădină), *negru **profund*** (Negru), *şi toamna, şi iarna / **coboară**-amîndouă* (Moina), ***cad** grele* (Nervi de toamnă), *havuzul din dosul palatului mort / mai aruncă, mai plouă, mai plînge – / şi stropii **căzînd**...* (Amurg antic), *grădina oraşului plînge, / Şi-**aruncă** frunzişu-n oraş; se uită în zări catedrala; din margini* (Toamna), *potop **cad** stele de cristal... / **cad** lacrimi roze...* (Singur), ***din** turn* (Amurg violet), *şi dacă am să **cad** pe covoare* (Trudit), ***curg** frunze **de pe** ramuri* (Amurg), *cu fruntea **în pămînt*** (Altfel), *şi moina **cade*** (Nocturnă), *într-un pahar, / O roză galbenă se uită-**n jos*** (Nocturnă) etc.

Dinamica descendentă din asemenea imagini, căderea sau precipitarea sugerează decadenţa ca stare universală, un proces în faţa căruia individul se află într-o ipostază pasivă, incapabil să i se opună: *iar **peste** noi* (Seară tîrziu), ***sub** tristele becuri* (Pălind), ***peste** tîrg, duse de vînt* (Note de toamnă), ***peste** parcul părăsit / **cad** regrete* (Oh, amurguri), ***plana**: / durere fără nume / **pe** om...* (Largo).

Direcţionat sus: *s-aprinde crai-nou / **pe zări** argintii / în vastul cavou...* (Amurg), *iar **în zarea** grea de plumb* (Gri), *în coclauri / din **adîncuri*** (Melancolie), *c-un **zmeu** copii aleargă* (Alean), ***urcă** luna* (Amurg). Căderea se asociază cu neantul/ mormîntul, urcarea – cu posibila salvare. E o tentaţia de a ierarhiza universul în zone ce capătă semnificaţii transcendentale.

Perspectiva sau mişcarea **pe orizontală** însă are şi ea o ambivalenţă determinată de context. Pe de o parte se sugerează o *deschidere* a orizontului de privire, lărgirea spaţiului: ***spre** geamuri, iubito, priveşte..., / şi mînă fotoliul **spre** sobă* (Decembre), *pustiul tot mai **larg** părea* (Altfel). Pe de altă parte, se observă tendinţa spre *închidere*, limitare, îngustare a lumii în jurul eului, ceea ce adesea sugerează ideea unei ciclicităţi vicioase: *potop e-**napoi şi nainte*** (Decembre), *de la **poluri*** (Decembre), *porţile **se închid...*** (Nocturnă), *se scurge **pe canal** – în zarea-nnoptată* (Tablou de iarnă), în **havuz** *pluteşte un lanţ de lebede* (Amurg antic), *eu stau, **şi***

mă duc, şi mă-ntorc (Nervi de toamnă), *vîslind, un corb încet* ***vine din fund, / tăind orizontul, diametral****... / Pe cînd, tăcut,* ***se-ntoarce****-acelaşi corb, /* ***tăind orizontul, diametral*** (Amurg de toamnă).

Aşadar, încă odată, luate împreună, se desprind două noduri structurale ale poeticii bacoviene: ***pasiv-amurg-cădere-închidere*** şi ***activ-lumină-urcare-deschidere***, care, în diverse combinaţii creează efecte lirice coresupunzătoate stărilor explimate.

5. *Zise Corbul „Nevermore”* (E.A. Poe).

Volumul *Plumb*, aşa cum am mai observat mai sus, reprezintă o vizibilă (şi arhetipală) împletire a Erosului cu Tanatosul, a voinţei vitale cu forţa morbidă. De fapt, unele motive ale volumului se regăsesc deja în vestitul poem *Corbul* de E.A. Poe: *Într-un sumbru miez de noapte..., Ah, mi-aduc aminte – ceaţă, şi-un decembrie de gheaţă* etc (traducere de Şt. A. Doinaş). Reluînd atmosfera sumbră / infernală, motivul *vanistas vanitatum*, acel al deşertăciunii şi deznădezdii din poemul poenian, G. Bacovia îl plasează într-un context mai larg, nuanţîndu-l cu propriile culori obsedante: *În plumb văd culoarea galbenă [culoarea deznădejdii]. Compuşii lui dau precipitat galben. Temperamentului meu îi convine această culoare.*

Ceea ce este foarte important în *Plumb*, sînt contactele care se stabilesc între diversele elemente ale universului poetic. Legătura fundamentală, care se afirmă în volum este de natură *eu-eu*, despre care am mai vorbit anterior. Mai puţine, şi nu mai puţin importante, sînt contactele *eu-ea / Celălalt*, dar şi *eu-ei / Ceilalţi*, care vin să sugereze un contrapunct sau un paralelism psihologic. Ceilalţi, lipsiţi de trăsături concrete şi certe, se înscriu în tabloul general decadent şi impresionist alcătuit de G. Bacovia: *o* ***palidă*** *fată cu gesturi grăbite* (În grădină), *pe drum e-o lume* ***leleşă, cochetă;*** */ mulţimea toată pare* ***violetă*** (Amurg violet), *şi* ***galbeni*** *trec* ***bolnavi*** */ copii de la şcoală* (Moina), *amanţii,* ***mai bolnavi, mai trişti****, / pe drumuri fac gesturi ciudate* (Nervi de toamnă), *cei* ***vii*** *se mişcă şi ei* ***descompuşi****, / cu lutul de căldură asudat* (Cuptor), *la geam* ***tuşeşte****-o fată / în* ***bolnavul*** *amurg* (Amurg), *un bec* ***agonizează****, există, nu există, – / un* ***alcoolic*** *trece piaţa* ***tristă*** (Nocturnă), *de-acum,* ***tuşind****, a şi murit o fată, / un* ***palid visător*** *s-a împuşcat* (Plumb de toamnă), *într-o grădină publică tăcută, / pe un* ***nebun*** *l-am auzit răcnind* (Plumb de toamnă), *prin tîrgu-nvăluit de* ***sărăcie*** */ am întîlnit un popă, un soldat...* (Plumb de toamnă). O imagine particulară cu adînci urme romatice se regăseşte în poezia Alean, o evocare a motivului paradisului pierdut: *Cu-un zmeu copiii aleargă..., Copil, ca ei, te vezi, / Şi plîngi...* (Alean). Uneori însă se observă o prezenţă în absenţa celorlalţi, astfel motivîndu-se singurătatea totală a eului: *nu-i nimei pe drum* (Pastel), *nimeni, nimeni, nimeni...* (Rar). Important este aici nu atît *cine*, cît *cum*, căci prin anumite calificative se creează o paralelă între lumea oamenilor şi universul / natura, lumea / mediul depersonalizat. De fapt, legătura *eu-univers/ altceva* presupune adesea un contact cu vietăţile, o parte componentă a acestui univers.

Bestiarul bacovian nu este unul arbitrar, ci determinat estetic, corespunzător celorlalte elemente ale decorului: culoare, mişcare, atmosferă, locuri şi stări. Domină imaginea corbului, o pasăre „prin definiţie infernală” (M. Coman): *departe, pe cîmp / cad corbii, domol; / şi răgete lungi / pornesc din ocol* (Pastel), t*rec corbii – ah, „Corbii” / poetului Tradem – / şi curg pe-nnoptat / pe-un tîrg îngheţat, / se duc pe pustii...* (Amurg), *„I-auzi corbii!” – mi-am zis singur...* (Gri), *şi corbii se plimbă prin sînge... şi sug; / dar ceasu-i tîrziu... în zări corbii fug* (Tablu de iarnă), *vîslind, un corb încet vine din fund, / tăind orizontul, diametral... / pe cînd, tăcut, se-ntoarce-acelaşi corb, / tîind orizontul, diametral* (Amurg de toamnă). Cromatica şi trăsăturile acestei vietăţi se completează cu celelalte vieţuitoare: *cu* ***pene albe, pene negre*** */ o pasăre cu glas amar / străbate parcul secular... / cu pene albe, pene negre* (Decor), *pluteşte un lanţ de* ***lebede albe****, / îar visul din parc în lac se răsfrînge – / Amurgul pe lebede pune culori: / De sineală, de aur, de sînge* (Amurg antic), *lină-i zăpada de sînge animal..., / spre abator* ***vin lupii licărind*** (Tablou de iarnă).

Prezenţa corbului în volum este justificară din exterior prin orientarea spre simbolismul francez şi prin impactul lui E.A. Poe, iar din interior – prin faptul că acest tip de vieţuitoare poartă valoare simbolică în organizarea cosmogonică a universului bacovian. Acelaşi lucru se referă şi la lumea plantelor invocate în poezii (roză, frunze, copaci).

6. ***Răsună pe margini de tîrg / Un bangăt puternic de armă...***

Ceea ce nu poate fi ignorat în interpretarea volumului *Plumb* este, desigur, epoca în care acesta apare (*în anul 1916, în preziua războiului de întregire...*), este spiritul timpului care domină minţile şi lasă amprenta asupra destinelor umane. E vorba, desigur, de epoca de glorie a glontelui de plumb ce şi-a atins apogeul odată cu Primul Război Mondial. În sensul acesta, relevantă este şi mărturisirea poetului: *Seismele sociale nu m-au lăsat niciodată indiferent. Numai cei care n-au voit n-au găsit urma lăsată de aceste seisme în poeziile mele*.

În acest sens, dacă simboliştii francezi erau în aşteptarea colapsului, Bacovia asistă la acesta şi îl reflectă în volum. În spiritul poeziei simboliste, în care necunoscutul, tainicul, inexprimabilul, nevăzutul e un component al sistemului estetic, Bacovia, la fel, se dedică seismelor sociale, care sînt ceva nevăzut, sugerat, dar nu mai puţin real. Astfel, ecouri ale unui mare conflict, auzite cu un dramatism simbolistic, nu trec neobservate nici într-un tîrg îndepărtat românesc: p*e-afară de stai /* ***te-năbuşi de fum*** (Pastel), *un* ***gol istoric*** *se întinde... / Şi simt cum de atîta ploaie /* ***piloţii grei se prăbuşesc*** (Lacustră), *ninge grozav pe* ***cîmp la abator****... / e albul aprins de sînge-nchegat* (Tablou de iarnă), *în* ***murmure stranii semite*** */ m-adaug şi eu* ***în convoi*** (Spre toamnă), *din turn, pe cîmp, văd* ***voievozi cu plete****; / străbunii trec în pîlcuri violete* (amurg de toamnă), *barbar cînta, dar plin de jale, – / şi-****n jur era aşa răscoală****... / şi-n lungi,* ***satanice ecouri*** (Seară tristă), *imensitate, veşnicie, / tu,* ***haos****, care toate-aduni... /* ***în golul tău e nebunie****, - / şi tu* ***ne faci pe toţi nebuni*** (Pulvis), *sunt* ***cîţiva morţi on oraş****, iubito, / chiar pentru asta am venit să-ţi spun* (Cuptor), *răsună pe margini de tîrg / un* ***bangăt puternic de armă****... / metalic s-aud /* ***gorniştii****, în fund, la* ***cazarmă****; şi vine... / un* ***bucium de alarmă*** (Toamnă), *de-acum, au şi pornit pe* ***lumea eronată*** */* ***ecouri de revoltă şi de jale****; / tot mai citeşti* ***probleme sociale****...* (Plumb de toamnă).

Bacovia ascultă ecourile monstruoasei „răscoale” şi tînjeşte după o simfonie armonioasă. Poetul este omul care asemenea unui credincios observă fenomene pentru a-şi demonstra existenţa divinului, dar, asemenea divinităţii dezolvate în jur, războiul este omniprezent.

7. ***Nu vreau să-ţi fac teorii...***

Printre alele, m-am gîndit la o eventuală istorie culturală a metalelor, în care un eventual entuziast al temei, după capitolele masive dedicate aurului, argintului, aramei sau cuprului, ar include, cu siguranţă, mai multe pagini consistente şi despre plumb. Printr-un vast tablou, de la vestitul apeduct roman, prin alchimiştii medievali sau povestea soldăţelului de plumb al marelui fabulist danez şi pînă la persformanţele industriei atomice contemporane, cititorului i s-ar propune o poveste captivantă şi cu adevărat dramatică a interacţionării civilizaţiei umane doar cu acest metal „greu”. Literaturii în această prezentare i-ar reveni mai degrabă misunea de a acompania cu ilustraţii textuale istoria anumitor produse realizate din plumb, cele mai împunătoare dintre care ar fi, cu certitudine, litera de tipar şi glontele.

IDENTIFYING ESP COURSE GOALS AND THEIR ENABLING OBJECTIVES

Pleşca (Ciudin) Galina, University Lecturer, PhD student
Department of English and French for Specific Purposes, Moldova State University

Elaborarea unui curs ESP implică determinarea unor scopuri şi obiective corespunzătoare. Aceasta presupune formularea scopurilor în aşa fel încât ele să fie realizabile iar obiectivele măsurabile. La elaborarea cursului ESP trebuie să se pornească de la analiza necesităţilor specifice ale cursanţilor, ca mai apoi în baza acestor necesităţi să se identifice scopurile şi obiectivele cursului. Această lucrare este o încercare de a arăta diferenţa dintre scopuri şi obiective pe de o parte, şi relaţia de cauză şi efect pe de altă parte. Aflându-se într-o relaţie ierarhică, scopurile sunt mai generale pe când obiectivele sunt mai specifice. În aşa fel, fiecărui scop îi va reveni câteva obiective măsurabile care-l va ajuta să se realizeze.

Cuvinte - cheie: ESP, analiza necesităţilor, dezvoltare curiculară, scop, obiectiv, evaluare

English for Specific Purposes has become very popular in the recent years. It has grown to become one of the most important aspects of the English Foreign Language (EFL) teaching. Most universities have chosen to provide ESP courses for their students instead of the traditional English for General Purposes (EGP), as ESP courses better prepare undergraduates for their future professional or occupational activities, a world-widely recognized fact.

English for Specific Purposes or ESP refers to the teaching and learning of English as a second or foreign language where the aim of the learners is to use English in a particular academic, professional or occupational domain and it encompasses both EOP (English for Occupational Purposes) and EAP (English for Academic Purposes).

Hutchinson and Waters in their attempt to define ESP, focus not so much on what ESP is, but rather on what ESP is not, as according to them, ESP is a variety of the many possible kinds of language teaching. They explain that ESP should not be seen as a matter of teaching 'specialized varieties' of English, nor as a matter of science words and grammar for Scientists, Hotel words and grammar for Hotel staff and so on. It is neither different in kind from any other form of language teaching in that it should be based in the first instance on principles of effective and efficient learning. It is rather an approach to language learning, based on learner's needs and directed by specific and apparent reasons for learning [1, pp.18-19].

Dudley-Evans supports Hutchinson and Waters's view in this regard and agrees that 'ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning'[1, p.19]. He even describes ESP as an 'attitude of mind'.

In her book *Developing Courses in English for Specific Purposes* Basturkmen states that 'In ESP the learner is seen as a language learner engaged either in academic, professional or occupational pursuits and who uses English as a means to carry out those pursuits. External goals suggest an instrumental view of language learning and language being learnt for non-linguistic goals. In a general ELT situation, goals are generally linguistic (such as, development of oral competence or a wide vocabulary, or ability to use a wide range of grammatical structures). In an ESP situation, it is understood that the learner would want to achieve 'real world' objectives, objectives requiring specific linguistic competencies' [2, p.8]. This same idea is strongly supported by Mohammad Kaosar Ahmed in his paper *The ESP Teacher: Issues, Tasks and Challenges* [3, p.5].

According to the absolute characteristics of ESP drawn from Dudley-Evans and St John's, an ESP course should be designed to meet the specific needs of the learners and be centered on the language appropriate to the specific content of the course [4, pp.4-5]. Therefore, needs analysis has definitely shaped its importance by the fact that it offers the ESP course provider the opportunity to choose and decide what to include in the course.

Basturkmen explains that 'Needs analysis in ESP refers to a course development process. In this process the language and skills that the learners will use in their target professional or vocational workplace or in their study areas are identified and considered in relation to the present state of knowledge of the learners, their perceptions of their needs and practical possibilities and constraints of the teaching context. The information obtained from this process is used in determining and refining the content and method of the ESP course [2, p.19].

In Hutchinson and Waters's view 'much of the work done by ESP teachers is concerned with designing appropriate courses for various groups of learners. Thus, whereas course design plays a relatively minor part in the life of the General English teacher – course here usually being determined either by tradition, choice of textbook or ministerial decree – for ESP teacher, course design is often a substantial and important part of the workload' [1, p.21].

Hutchinson and Waters consider that ESP course designing is 'fundamentally a matter of asking questioning in order to provide a reasoned basis for the subsequent processes of syllabus design, material writing, classroom teaching and evaluation' [1, p.21]. They explain that the ESP teacher needs to have the knowledge about several things, such as why the student needs to learn, who is going to be involved in the process, what the student needs to learn, what aspects of language will be needed, and many others. Having investigated the questions an ESP teacher

should ask himself, Hutchinson and Waters summarized them under three categories: ***Language Descriptions, Theories of Learning*** and ***Needs Analysis***. Even though these three items look like separate entities, their interdependence in the syllabus design process is of greatest importance. They show their relationship in the following manner:

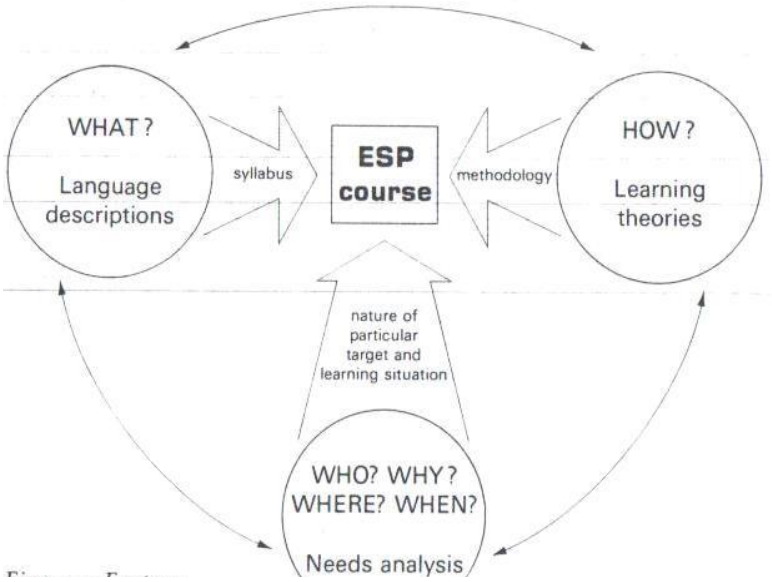


Figure 1: *Factors affecting ESP course design (Hutchinson and Waters 1987, p. 22)*

Considering these factors helps ESP providers better understand what to focus on in their course design. Thus, while designing an ESP course, it is of paramount importance to appropriately identify the course goals and their 'enabling' objectives. Well-stated, clear goals and objectives are fundamental to both teaching and learning, as they hold teachers accountable for what their students learn. Objectives, whether they are called 'enabling', learning, behavioral, instructional, or performance are terms that refer to descriptions of student performance that are used to make inferences about learning. [5, p.1]

In her book *Designing language courses: A guide for teachers,* Kathleen Graves states that 'goals are a way of putting into words the main purposes and intended outcomes of your course'[6, p.75] while 'objectives are statements about how the goals will be achieved.' [6, p.76]. She gives an analogy of a journey explaining that 'the destination is the goal, the journey is the course and the objectives are the different points you pass through on the journey to the destination' [6, p.75].

According to Graves goals can help teachers stay on the course both as he/she designs and teaches the course as well as bring into focus teacher's vision and priorities for the course. She emphasizes that goals should be general statements but not vague. Therefore, there should always exist a tendency to make goals more specific if we want to achieve them. Goals should address what can be realistically achieved within the constraints and resources of the course, that is, who the students are, their level, the amount of time available, the materials available, etc. We may start with grand goals but then realize that we cannot achieve them all because there is not enough time, the learners' proficiency is lower than initially determined, or we had not considered carefully about the language steps or objectives necessary to achieve the goal.

The objectives on the other hand, are learnable and teachable units that together can constitute a goal. They provide a link between expectations, teaching and grading. That is why, a learning objective should clearly communicate specific student performance and should define what the teacher will have the students do. Therefore, objectives must be measurable and achievable because only by achieving the objectives, the goal can be reached. This is the main reason, why the objectives must always relate to the goal. *(see Fig 2)*

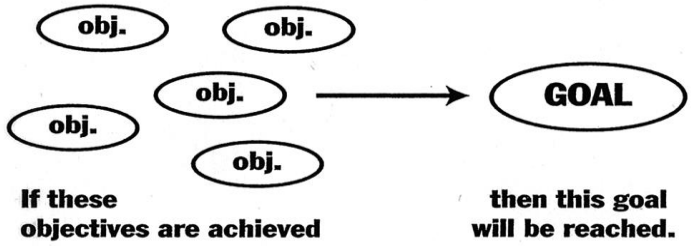


Figure 2: *Cause and Effect Relationship between Goals and Objectives (Craves 2000, p.77)*

The next step, according to Graves is to break the performance goals down into their constituent parts in order to identify 'learnable and teachable units' to include in learning or 'enabling' objectives [6, p.76].



Figure 3: *For Every General Goal There Are Multiple Specific Objectives (Craves 2000, p.77)*

The more specific the objective is, the better chances for the goal to be achieved. This hierarchical relationship shows that every goal will have several objectives to help achieve it. If we acknowledge this truth, we can ensure that our performance goals are achievable and the learning objectives measurable.

There are two particularly useful theoretical frameworks that can help ESP teachers to write appropriate goals and objectives. The first one is that of *communicative competence* that supposes the ability to use language correctly and appropriately in order to accomplish a communication goal, thoroughly explained by Canale and Swain and Savignon in their works *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing* and respectively *Communicative language teaching: State of the art* . The second framework is that of the *Communication Task / Language Analysis*, which uses the construct of communicative competence to break down a communication task, identified through an ESP needs assessment, into its separate areas of competency or skills. With this information, the ESP teacher can write measurable enabling objectives for each performance goal.

We can also use Heinrich's **The ABCD method** of writing clear and measurable objectives. 'Heinrich suggests **The ABCD method** of writing objectives as an excellent starting point for writing objectives. In this system, "A" is for audience, "B" is for behavior, "C" for conditions and "D" for degree of mastery needed.

1. **Audience** (A) – Who? Who are your learners?
2. **Behavior** (B) – What? What do you expect them to be able to do?
3. **Condition** (C) – How? Under what circumstances or context will the learning occur? What will the student be given or already be expected to know to accomplish the learning?
4. **Degree** (D) – How much? How much will be accomplished, how well will the behavior need to be performed, and to what level?' [7, p.1]

Once the behaviors, conditions and degrees of mastery for each objective are established, the ESP teacher can use them to determine what types of assignments, tests or alternative assessment he / she should use in the course, thus tying the objectives with evaluation.

Concluding all the things mentioned in this article, we can state that the importance of identifying and formulating goals and objectives derives from the fact that they can:

- help the ESP teacher / provider build a clear vision of what he /she will teach;
- help the ESP teacher / provider to define priorities and to make choices about what to teach and how to teach;
- hold the ESP teacher / provider accountable throughout the course;

- provide the basis for the assessment plan.

Consequently, clear goals make teaching purposeful while clear objectives serve as a bridge between needs and goals.

References:

1. HUTCHINSON, T., WALTERS, A. (1987) - *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 183
2. BASTURKMEN, H. (2010) - *Developing Courses in English for Specific Purposes*, Palgrave Macmillan, p. 172
3. MOHAMMAD KAOSAR AHMED (2014) - *The ESP Teacher: Issues, Tasks and Challenges,* English for Specific Purposes World, Issue 42, vol. 15. Retrieved February 12th 2016, from www.esp-world.info
4. DUDLEY-EVANS, T. & ST. JOHN, M. J. (1998) – *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 320
5. KIZLIK, B. (2003) - *How to Write Learning Objectives that Meet Demanding Behavioral Criteria*, Updated February 28, 2016, FL: Adprima. Retrieved March 25th 2016, from http://www.adprima.com/objectives.htm
6. GRAVES, Kathleen (2000) – *Designing language courses: A guide for teachers,* Boston, MA: Heinle &Heinle, p. 308
7. PENN STATE LEARNING DESIGN COMMUNITY HUB (2007) - *Writing Objectives*, Retrieved March 25th 2016, from http://ets.tlt.psu.edu/learningdesign/objectives/writingobjectives
8. CANALE, M., AND M. SWAIN (1980) - *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing,* Applied *Linguistics*, 1 (p.1), pp. 47. Retrieved March 30th 2016, from http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf
9. SAVIGNON, S. (1991) - *Communicative language teaching: State of the art, TESOL Quarterly*, 25, 261-277, Retrieved March 30th 2016, from http://course1.winona.edu/hshi/documents/savignon_communicativelg.teaching_stateofart.pdf

ADOPTATION DE L'ÉVALUATION AUX COMPÉTENCES LANGAGIÈRES ET AUX MOMENTS D'APPRENTISSAGE

Postovanu Steluţa, master în psihopedagogie, lector
Bahneanu Vitalina, Doctor în filologie, conferenţiar universitar
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

În prezent, evaluarea este recunoscută drept o pistă privilegiată de intrare în procesul de predare-învăţare. Abordarea problemei evaluării reprezintă una din problemele fundamentale ale pedagogiei moderne. Noţiunea de evaluare, scopul şi obligativitatea acesteia, formele de evaluare şi funcţiile ei, precum şi practicile de evaluare adaptate la competenţele de limbaj şi la procesul de învăţare al limbilor străine, constituie obiectul de studiu al multor cercetări în domeniu. Evaluarea, reprezentînd o unealtă în procesul de învăţare, vine în ajutor studentului şi contribuie la cunoaşterea profilului de învăţare. Astfel, o parte din evaluare poate şi trebuie să fie delegată acestuia. În consecinţă, evaluarea reprezintă un proces permanent ce implică profesorul şi studentul într-o comunicare continuă şi constructivă.

Cuvinte-cheie: evaluare, competenţe, instrument de învăţare, obiective, proces de predare-învăţare

L'évaluation a toujours soulevé des questions. On se demande jusqu'à présent, que faut-il évaluer? C'est nécessairement l'étudiant ? N'est-ce pas aussi les situations d'enseignement – apprentissage ? Dans l'évaluation, faut-il s'axer uniquement sur les aptitudes, les intérêts et les préacquis des étudiants ? Ne faut-il pas prendre aussi en considération les situations dans lesquelles a été placé l'étudiant ? Sur quels types d'objectifs doit porter l'évaluation ? Doit-on courir tout le programme étudié ? Comment évaluer ? Est-il possible de tirer des conclusions, à partir des résultats de l'évaluation ? La liste de ces questions est bien longue et toute question est susceptible d'en entraîner d'autres. Dans cet article nous nous proposons de répondre à ces questions et d'interpréter les diverses analyses en les situant dans le contexte de la réflexion pédagogique.

Selon les recherches de longues années de Jean Cardinet il existe 3 fonctions de base de l'évaluation pédagogique : prédictive, sommative et formative [4, p 142-143]. Dans le premier cas, l'évaluation vise le futur, pour fonder des mesures de sélection ou d'orientation ; elle donne une estimation des possibilités d'étudiant. Dans le second cas, l'évaluation se tourne vers le passé ; elle cherche à faire le bilan d'apprentissages réalisés. Dans le troisième, elle décrit la situation présente pour permettre une intervention corrective immédiate. La thèse soutenue par J.Cardinet est que le rôle essentiel du point de vue pédagogique revient à cette dernière : l'évaluation formative.

J.Cardinet a relevé quelques oppositions qui pourraient constituer autant de questions-cadre préalables à la mise en place d'une évaluation formative :

Selon qu'on veut enseigner des savoir-faire, ou stimuler un développement intellectuel général, on évalue des effets à court ou à long terme, qui sont très différents.

Selon qu'on se satisfait du résultat (réussite ou échec), ou qu'on veut remonter aux causes (représentations et démarches cognitives), on examine en fait toute autre chose.

Selon qu'on s'appuie sur une motivation externe, ou interne, on peut repousser ou admettre la participation des étudiants à l'évaluation de leur travail.

Selon qu'on s'en tient strictement au programme ou qu'on décide de suivre les possibilités des étudiants de façon individualisée, on place un même étudiant en situation d'échec ou de réussite.

Mais, il faut donc garder à l'esprit que " l'évaluation formative n'est qu'un moyen au service d'un système et il ne suffit pas de changer l'évaluation pour changer le système, comme le rappelle M. Detheux - Jehin en 1979 [1, p.18].

D'après la conception proposée par L'Allal dans son important article " Stratégie d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application "(1979) " Pour élaborer une stratégie d'évaluation formative, il faudrait se référer à un cadre théorique qui tient compte des multiples aspects (cognitif, affectif, social) des apprentissages et des interactions à l'intérieur d'un système de formation ". [2, p.57]. L.Allal situe le rôle de l'évaluation formative dans le cadre de la pédagogie de maîtrise. Dans ce contexte, l'évaluation a une fonction de régulation " formative " car elle fait partie de la stratégie de formation individualisée adoptée par le système. Le but de l'évaluation formative est de fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage.

La véritable évaluation formative commence au moment où l'on fait réfléchir l'étudiant sur les enjeux de ce qu'on lui propose. La pédagogie par objectifs passe totalement à côté de cette exigence, et frustre l'étudiant de la réflexion la plus importante, la plus intéressante et la plus productive sur ce qu'on lui propose de faire : la prise de conscience de l'enjeu, en tout que moteur et instrument de l'ancrage.[1, p.96].L'évaluation formative est un instrument d'aide ; et celui-ci sera d'autant plus intéressant que cette aide sera pertinente et multidirectionnelle, c'est-à-dire désignant du contexte interactif dans lequel se déroule l'apprentissage.

L'évaluation formative a pour but de guider l'étudiant, de situer ses difficultés et ses points forts, de lui faire découvrir des procédures pour s'améliorer. Elle guide également l'enseignant par un retour sur ses objectifs. Elle fait d'évaluation un instrument de l'apprentissage et s'appuie, par exemple, sur des grilles d'autoévaluation. Elle conduit, informe et s'approprient les objectifs d'apprentissage.

Exemples : tests, exercices autocorrectifs, grilles d'autoévaluation, production de programmes d'apprentissage individuels.

Les autres deux fonctions de l'évaluation sont l'évaluation diagnostique, nommée par J. Cardinet et évaluation prédictive et l'évaluation sommative. [3, p.15-16].

Pratiquée au début d'une période d'apprentissage (année, semestre..), **l'évaluation diagnostique** remplit différentes fonctions. Elle permet de faire le point sur les connaissances acquises, elle est aussi l'occasion pour l'étudiant de mobiliser ses connaissances. Elle peut fournir des indications pronostiques sur les progrès possibles et les orientations probables de l'étudiant. Enfin, c'est un des moyens pour l'évaluateur et les évalués de faire connaissance.

Exemples : tests d'entrée, test de placement, relevés de performances.

Dans l'enseignement- apprentissage du FOS, l'évaluation se réalise en fonction des compétences langagières. Le Cadre européen commun de référence définit la compétence présente à plusieurs composantes :

- une **composante linguistique**, qui comprend les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, a la phonétique, à la syntaxe ;

-une **composante sociologique**, qui comprend les paramètres socio-culturels, en relation avec les normes sociales ;

-une **composante pragmatique**, qui renvoie à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue, à la réalisation des fonctions langagières et d'actes de parole, à la maîtrise du discours.

Communiquer langagièrement, c'est mettre en œuvre ces composantes [6, p.38-39].

Dans la pratique nous utilisons les diverses dimensions de la compétence langagière :

- **la réception** : écouter (compréhension orale), lire (compréhension écrite) ;
- **la production** : prendre part à une conversation (expression orale), s'exprimer oralement en continu (expression orale), écrire (expression écrite) ;
- **l'interaction** (dans la réalité des échanges à deux ou plus, réception et production s'entrecroisent constamment) ;
- **la médiation** (dans la réalité des échanges, nous sommes tous appelés à avoir une activité de médiation : nous traduisons, reformulons, résumons à l'oral ou à l'écrit).

La suite de l'article s'appuiera essentiellement sur les activités langagières pour deux raisons : d'une part parce que vous avez l'habitude de les utiliser, qu'elles sont opérationnelles ; d'autre part parce que le domaine de l'évaluation nécessite une telle attention qu'il nous semble préférable d'adopter une démarche simple que vous pourrez vous approprier en la complexifiant selon vos besoins, sachant qu'il n'existe pas de catégories pures, que tout acte langagier est complexe. [5, p.62].

Notre objectif est d'aider à mettre en œuvre l'évaluation selon les compétences - *comprendre (lire, écouter) parler (prendre part à une conversation*, s'exprimer oralement en continu)*, écrire* – et les moments de l'évaluation (initiale, continue, finale).

Commençons par la compréhension. La compétence de compréhension concerne la compréhension orale (écouter) et écrite (lire). Pour résumer sur cette première compétence *lire* vue sous l'angle de l'évaluation, on peut retenir que :

- l'évaluation initiale tiendra compte des stratégies et de la capacité de lecture;
- l'évaluation continue s'appuiera sur des lectures orientées et indiquera quelle orientation donner à la lecture car il est plus facile de lire dans un but précis ;
- l'évaluation finale pourra tester toutes les aptitudes et compétences précédentes.

En termes d'évaluation, la compétence ***écouter*** est la mal aimée. La compréhension orale est pourtant une condition indispensable à une communication, à une interaction réussies. En termes d'apprentissages, la compétence de compréhension orale est motivée, comme la compréhension écrite par une méthode d'écoute dans un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite. Cette compétence se caractérise aussi par l'adaptation à des situations d'écoute.

La compétence ***écrire*** est une compétence omniprésente dans l'évaluation. Notre objectif est d'offrir des pistes pour évaluer l'écrit. Comme la compétence d'expression écrite est constamment évaluée, l'omniprésence de l'évaluation de cette compétence s'explique en grande partie par des raisons pratiques : autant il est difficile et dévorateur de temps de pratiquer des évaluations en expression orale, autant il est facile de proposer des évaluations de l'écrit, d'un exercice de grammaire isolé en dix minutes à la rédaction longue d'une heure.

L'écrit académique possède la caractéristique suivante : on ne sait pas pour qui ni pour quoi on écrit. C'est pourquoi, au moment de la conception de sujets d'examen, il est important de motiver l'écriture, de toujours la situer par rapport à une situation de communication précise et plausible.

La compétence ***écrire*** peut être abordée de manières diverses en évaluation. Elle n'est qu'une des quatre compétences et ne peut pas donc monopoliser l'évaluation. Il s'agit d'une compétence complexe autour de laquelle des enjeux de réussite sociale très forts se cristallisent. C'est à ce titre qu'elle mérite une réflexion et un approfondissement autour de la faute et de l'erreur, particulièrement en évaluation continue.

La compétence ***d'expression orale*** présente deux spécificités au regard de l'évaluation :

- elle met en jeu des aspects particuliers du savoir-être des étudiants – la timidité ou le caractère extraverti d'un individu entrant irrémédiablement en compte ;
- elle présente une vraie difficulté dans la réalité quotidienne de l'évaluateur. Par manque de temps souvent, cette compétence est moins systématiquement évaluée que les autres ou bien elle l'est en termes vagues de participation (si un étudiant participe beaucoup oralement au cours, il recevra une sorte de bonification d'évaluation), si l'évaluateur veut réellement mettre en place des évaluations de l'oral, se pose la question du comment et avec quels critères. Nous tenterons en continuation de répondre à ces questions. [7, p.134-135].

Tout d'abord, ***parler*** veut dire ***converser*** c'est-à-dire prendre part à une conversation et, à ce moment-là, tout ce qui est lié à l'interaction entre en jeu c'est-à-dire tout ce qui concerne les prises de paroles, la coopération, le cadrage de la discussion … Ensuite *parler* veut aussi dire s'exprimer *oralement en continu*, dans les situations d'exposés ou de développement d'une argumentation personnelle. L'évaluateur éprouve le plus souvent des difficultés à évaluer la conversation.

Tous les travaux depuis les années 1970 autour des simulations globales et des jeux de rôles visent à stimuler et à faire circuler la parole et donc à intégrer l'évaluation quelle que soit sa forme de la conversation. [7, p.126]. Pour conclure sur l'évaluation de la compétence ***parler*** il faut valoriser les enregistrements audio plutôt que vidéo : ils sont moins traumatisants, qu'il s'agisse d'oraux individuels ou de jeux de rôles. Ils autorisent ce que la chaine parlée interdit, à savoir le retour en arrière. Les actions de coévaluation enseignant-étudiant sur la base claire de l'enregistrement, peuvent permettre de comprendre et d'entendre les erreurs.

Tout d'abord, ***parler*** veut dire ***converser*** c'est-à-dire prendre part à une conversation et, à ce moment-là, tout ce qui est lié à l'interaction entre en jeu c'est-à-dire tout ce qui concerne les prises de paroles, la coopération, le cadrage de la discussion … Ensuite *parler* veut aussi dire s'exprimer *oralement en continu*, dans les situations d'exposés ou de développement d'une argumentation personnelle. L'évaluateur éprouve le plus souvent des difficultés à évaluer la conversation.

L'évaluation est un thème assez passionnant. L'objectif de notre parcours était de dédramatiser l'acte d'évaluer, évaluer peut prendre des formes très diverses, voire ludiques- tout en indiquant quelques règles de l'évaluation, qui constituent une sorte de contrat négocié avec les étudiants. Concevoir l'évaluation en FOS aujourd'hui s'inscrit dans une réflexion plus générale. Cette réflexion pose le FOS comme partie intégrante des langues et interroge tout le champ de l'évaluation sur les apprentissages.

L'évaluation est envisagée comme un accompagnement du processus d'apprentissage, elle doit aider et permettre à chaque étudiant de connaître son profil d'apprentissage. En ce sens, une partie de l'évaluation peut et doit être déléguée à l'étudiant. Enfin , l'évaluation est un processus permanent qui lie l'enseignant et l'étudiant dans une communication continue autour des apprentissages.

Références bibliographiques:

1. ABRECHT, Roland (1991) – *L'évaluation formative*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier, 144 p. ISBN : 2-8041-1522-4.
2. ALLAL, Linda (1991) – *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier, 158 p. ISBN: 2-8041-1534-8.
3. CARDINET, Jean (1992) – *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 232 p. ISBN : 2-8041-0916-X.

4. CARDINET, Jean (1994) – *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 268 p. ISBN : 2-8041-0917-8.
5. *Les cahiers de l'asdifle* (2008), Paris, Arras, p.208. ISSN : 1159-604X.
6. TAGLIANTE, Christine (2005)- *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE international, 207p. ISBN : 209-033119-4.
7. VELTCHEFF, Caroline – HILTON, Stanley (2003), *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette Livre, 265p. ISBN : 2-0115-5225-7.

LA LECTURE ET SES STRATEGIES DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE)

Prigorschi Claudia conf. univ., doct., USM

În articolul dat se abordează problema formării şi dezvoltării competenţei de comprehensiune scrisă, care este una dintre cele patru competenţe specifice spre care este orientată învăţarea limbii franceze ca limbă străină. În articol se analizează obiectivele competenţei date, strategiile de învăţare a lecturii, se descriu diferite modele de realizare a acestei aptitudini, se propun diferite activităţi (sarcini) eficiente în vederea construirii sensului textelor autentice ce se desfăşoară în trei etape de lucru: prelecturală, în timpul lecturii şi după lectură. Se identifică de asemenea criteriile de alegere a textelor de studiu; se evidenţiază strategiile preponderente, folosite în formarea şi dezvoltarea competenţei de comprehensiune scrisă.

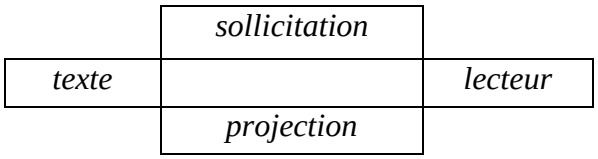
Cuvinte-cheie: comprehensiune scrisă, obiective, strategii, modele, activităţi, criterii

La compréhension écrite est une des quatre compétences spécifiques vers lesquelles est orienté l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et elle, la lecture, sert de base à la formation et développement de ces quatre compétences.

En didactique des langues, lire, c'est "s'approprier le sens d'un message." Pour cela le lecteur doit justifier à la fois d'un savoir, représenté par l'ensemble de ses connaissances linguistiques: l'orthoépie, les structures grammaticales, le vocabulaire et celles extralinguistiques qui sont des indices favorables du traitement de l'information du texte comme les titres/intertitres, le paragraphe, la ponctuation, les dessins, les images, la typographie des documents, et aussi d'un savoir-faire constitué de stratégies permettant la réalisation des trois opérations de l'acte de lire: ***anticiper, identifier, vérifier [2].***

De même le processus de lecture se compose de deux agents: le lecteur et le scripteur (l'auteur du texte, du document). Ils sont distancés l'un de l'autre mais entre eux existe de l'interaction.

On sait que le texte est un système inerte de signes graphiques et la signification ne réside pas dans le texte seul. C'est l'interaction texte-lecteur qui constitue le processus de lecture qui fait surgir le sens.



Dans ce schéma le texte sollicite/attire/retient l'attention du lecteur par un ensemble de dispositifs graphiques et typographiques (mise en page, titraison, illustration), *alors que le lecteur va projeter sur le texte en ensemble des savoirs, des outils de reconnaissance. Mais le lecteur est en situation d'incertitude, s'il ne dispose plus d'indices suffisants destinés à réduire la part de l'inconnu. Ce sont des stratégies qu'il utilise comme l'anticipation, fondées sur des hypothèses mais la lecture c'est l'étape de vérification de ces hypothèses [1].*

C'est seulement l'approche cognitive qui prépare le terrain pour réhabiliter l'enseignement de la lecture en classe de langue. Car c'est la première méthode qui met la compréhension du sens au centre de l'apprentissage.

Cette nouvelle démarche pour la lecture en langue étrangère introduit alors deux aspects très significatifs: d'une part, elle propose que la recherche du sens soit l'objectif principal de la lecture et d'autre part, que les documents utilisés soient les plus variés possible pour motiver la lecture et favoriser l'acquisition du vocabulaire.

Dans ce contexte la lecture est un processus très actif parce qu'elle mobilise chez le lecteur l'ensemble de son appareil cognitif au travers de sa compétence linguistique. L'approche cognitive désigne l'ensemble des actions par lesquelles le sujet traite des informations auxquelles il est soumis, il les transforme, il construit des représentations de la réalité.

L'avantage de cette conception consiste dans l'idée que les textes écrits ne peuvent plus être considérés comme des sources d'exercices de grammaire, de vocabulaire ou de traduction. On n'est plus obligé à déchiffrer des textes mots à mots, mais plutôt faire comprendre le sens global des textes.

Maintenant il est reconnu que la lecture est un ensemble d'opérations qui vont intervenir plusieurs compétences intellectuelles au même temps : la mémoire à court et à long terme, les connaissances antérieures sur le thème et les compétences linguistiques [9].

C'est pourquoi l'activité de traitement de l'information doit permettre aulecteur -apprenant de construire une représentation du sens du texte. D'après la psycholinguistique le processus de la lecture se réalise selon les trois modèles les plus connus comme: ***sémasiologique «du bas vers le haut», onomasiologique «du haut vers le bas» et le modèle «interactif» [4].***

Dans le modèle de type «du bas vers le haut» (le modèle sémasiologique) *le lecteur s'appuie sur les signes graphiques pour interpréter les éléments de l'information, c'est- à -dire de la forme vers le sens. Dans le modèle «du haut vers le bas»* (le modèle onomasiologique) *on travaille sur le sens vers la forme. Enfin dans le type «interactif», qui se situe à la jonction des deux modèles précédents, le sens du texte se construit par la mise en correspondance des structures de connaissances du lecteur avec les données qu'il extrait du texte avec les composantes suivantes:* le statut, le rôle du lecteur, les relations lecteur/scripteur; les relations lecteur /scripteur et le document *(l'effet du document sur le lecteur);* les relations du lecteur/document et les moyens extralinguistiques *(les connaissances du lecteur, le lieu et le moment quand il entreprend sa lecture). Ce modèle est proposé par Sophie Moirand [9]. Moirand précise que le lecteur a un statut défini, c-est-à -dire qu'il appartient à un groupe social déterminé, mais qu'il peut changer de rôle plusieurs fois par jour (rôles de père, d'employé, de syndicaliste, etc.).*

On ne peut simplement déchiffrer un texte sans prendre en compte son caractère pragmatique et culturel. Ce sont les connaissances et les savoir-faire du lecteur qui vont lui permettre de prendre en compte ces autres dimensions d'un document écrit. En langue étrangère ces autres dimensions peuvent relever du caractère social de la communication. La composante culturelle dans l'enseignement de la langue devient alors indispensable.

La compréhension est alors le résultat de la coopération des connaissances du lecteur avec le texte. En didactique de la lecture en FLE cette « coopération » devient « interaction ».l' Interaction entre la compétence culturelle ou référentielle du lecteur dans sa langue maternelle et le texte en langue étrangère. Cette compétence acquise en langue maternelle permettra alors de surmonter les difficultés linguistiques dans la lecture d'un texte en langue étrangère.

D' ailleurs, le scripteur a une intention de communication, il veut produire un certain <effet> sur le lecteur, par exemple, l'informer, le divertir etc. Mais cet effet dépend des objectifs de lecture du lecteur, de ses hypothèses sur le sens du texte . Outre l'importance de ces diverses composantes, il faut tenir compte de l'influence du type de référent (de quoi ou de qui l'on parle dans le texte), des connaissances antérieures du lecteur (linguistiques, référentielles etc.) ainsi que du lieu et du moment où il entreprend sa lecture [ibid.] . Ainsi le modèle ***du haut vers le bas*** *se réfère: au contexte ; au thème ; au texte (type, genre) ; à l' image (mise en page, typographie) ; aux structures rhétoriques ;à l' articulation (chapitres, paragraphes) ; aux suites lexicales, suites de phrases ;à la phrase; à la ponctuation. Mais le modèle* ***du bas vers le haut*** *demande le travail sur :la construction syntaxique ;sur la morphologie ; le mot ; les aspects graphémiques.*

Le processus de la lecture nous vient des recherches faites sur l'apprentissage de lecture de la langue maternelle. L'on sait que les yeux ne suivent pas une ligne écrite de façon régulière en commençant par le premier mot pour s'arrêter au dernier. Au contraire les yeux procèdent par «bonds» successifs et photographient à chaque bond un ensemble de lettres (de une à une dizaine) ou plusieurs mots (de un à cinq selon leur longueur).

D'après Marie-Josée Couchaère «L'œil n'a pas besoin de voir les lettres d'un mot ou de tous les mots, ou d'une phrase pour permettre au cerveau de comprendre ce mot, cette phrase. L'œil envoie des photos au cerveau qui les regarde, les reconnaît et signifie qu'il a compris. S'il n'a pas compris il ordonne aux yeux de retourner en arrière et de photographier. Mais le cerveau anticipe toujours sur ce qu'il envoie»[5].

Sophie Moirand définit alors la compétence de lecture comme « la capacité de trouver l'information que l'on cherche dans un texte, de le comprendre et l'interpréter de manière autonome. Cette compétence serait formée par trois compétences: la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence référentielle ou culturelle » [ibid.].

Comment former et développer la compréhension écrite? Pour répondre à cette question on propose des stratégies différentes de lecture, qui présentent une démarche consciente de mise en œuvre pour atteindre l'objectif. Il faut souligner aussi l'importance d'observer et de prendre en compte les stratégies cognitives que le lecteur utilise dans sa langue maternelle afin d'essayer de les transposer dans la lecture en langue étrangère. La lecture en langue étrangère doit donc se rapprocher le plus possible de la lecture en langue maternelle.

Les stratégies ne sont pas différentes des habiletés, en fait, ce sont des habiletés dont on prend conscience afin de mieux les examiner. Il y a un lien entre ces deux termes. Parmi les stratégies traditionnelles reconnues dans le processus de l'enseignement/apprentissage on distingue: **l'esquive** de la *difficulté (contourner la difficulté)* **; le survol ; le balayage**; **l'écrémage ; la lecture critique ;** l'utilisation **du contexte ;** l'utilisation **de l'inférence**; l'utilisation **des connaissances antérieures** *(référentielles, textuelles, grammaticales, lexicales, etc.) [4,6].*

En fonction de ces stratégies Cl. Cornaire constate que le balayage, l'écrémage et la lecture critique sont aussi des types de lecture. Toutefois quand ils sont pratiqués systématiquement dans un but bien défini, ils deviennent des stratégies [4].

Selon l'objectif que l'enseignant souhaite faire acquérir, il peut choisir de faire travailler une seule de ces stratégies, ou plusieurs, ou l'une après l'autre. Tout dépend de la nature du texte à lire et de la tâche qu'on lui demande de réaliser [1].

Voyons que signifie chaque type (ou stratégie) de lecture?

***Le balayage** consiste à repérer rapidement une information précise. Il permet, par exemple, de retrouver dans un dépliant, à quelle heure une activité a lieu. Il s'agit d'une lecture sélective, une lecture en diagonale.*

***L'écrémage**, c'est parcourir le texte rapidement et de façon non-linéaire, c'est en quelque sorte, faire un survol pour avoir une idée globale de son contenu. Lorsqu'on feuillette un journal afin de décider quels seront les articles qui plus tard pourront être lus, on fait de l'écrémage* (des mots clés, définir le type du texte et sa fonction en éliminant les détails).

***La lecture critique** d'un document demande, en général, qu'on le parcourt d'un bout à l'autre, intégralement* ou c'est une lecture approfondie, on l'analyse en détails, on fait appel aux connaissances antérieures.

***L'inférence** est un processus cognitif au cours duquel le lecteur utilise ses connaissances pour* enrichir, compléter *et* transformer *les informations contenues dans un texte, de sorte qu'elles lui soient plus faciles à comprendre et à mémoriser. Bref, faire des inférences, c'est pouvoir lire entre les lignes et deviner ce que l'auteur n'a pas dit.*

*L'utilisation **du contexte** consiste à se servir de l'environnement dans lequel se trouve un mot ou un énoncé pour aider à découvrir sa signification.*

Et finalement, la stratégie d'esquive de la difficulté c'est quand l'apprenant rencontre un mot nouveau ou/et il ne comprend pas une phrase. C'est dans ce cas qu'il peut contourner la

difficulté en décidant, par exemple, de continuer à lire car il sait que le sens du mot ou de la phrase devra être précisé à mesure que d'autres éléments d'information viennent s'ajouter.

*La didactique des langues secondes s'intéresse de plus en plus au processus d'apprentissage de lecture en langue seconde en mettant l'accent sur des stratégies qui pourraient faciliter l'acquisition, l'entreposage ou l'utilisation de l'information. Les chercheurs ont remarqué que les bons apprenants en langue seconde sont ceux qui non seulement connaissent certaines stratégies mais qui savent les utiliser pour faciliter leur propre apprentissage Les opinions portant sur la dimension stratégique de l'enseignement / apprentissage des langues secondes sont, donc, nombreuses et proposent des typologies de stratégies d'apprentissage sous diverses titres: «*métacognitive*», «*cognitive*», «*socio-affective*», «*mnémonique*», «*compensatoire*», etc. Avant même d'aborder la question des stratégies de lecture, il nous paraît utile de clarifier ces termes pour mieux comprendre où se situent les stratégies de lecture [7].*

Les auteurs indiquent que les stratégies métacognitives s'appliquent à n'importe quelle sorte d'apprentissage en permettant de mieux le diriger: par exemple, réfléchir au processus d'apprentissage, planifier son propre apprentissage, évaluer ses progrès, l'identification d'un problème, l'attention sélective, l'autorégulation, l'autoévaluation etc., tandis que les stratégies cognitives sont reliées directement à la tâche à accomplir et sous-entendent une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage. Ainsi, utiliser le dictionnaire, se servir d'indices contextuels, faire des inférences, la déduction ou l'induction, la traduction, la prise de notes etc., sont des stratégies cognitives qui sont directement liées à l'activité de compréhension orale ou écrite. Les études de O'Malley et coll. [ibid.] ont également montré que les étudiants de niveau débutant et intermédiaire utilisent plus les stratégies cognitives que les stratégies métacognitives. Enfin, les stratégies socio-affectives sont celles qui sont mises en œuvre durant les interactions avec le professeur ou les autres apprenants du groupe, par exemple, demander au professeur des clarifications sur un point particulier et collaborer avec ses pairs, la coopération dans le cadre d'une activité, le contrôle des émotions sont des stratégies socio-affectives [ibid.].

A ces trois catégories de stratégies, les didacticiens ajoutent souvent les stratégies mnémoniques et les stratégies compensatoires. Les stratégies mnémoniques seraient des techniques qui peuvent aider l'apprenant à conserver une nouvelle information en mémoire et à pouvoir éventuellement la retrouver; par exemple, souligner les idées importantes dans un texte, faire des tableaux qui regroupent des éléments importants, etc., seraient des stratégies mnémoniques, alors que les stratégies compensatoires vont aider au moment, lorsque certaines connaissances manquent; c'est ainsi qu'en compréhension écrite essayer de deviner le sens d'un mot en utilisant le contexte serait une stratégie compensatoire. A cette liste de stratégies, certains chercheurs ajoutent : l'anticipation, la capacité de résumer, l'exploitation référentielle, l'exploitation des ressemblances lexicales, les préfixes, les suffixes, l'aptitude à cerner les idées principales d'un texte, etc. [ibid.].

C'est également à partir d'observations et d'interviews d'apprenants en langues,que l'on a remarqué que les bons lecteurs utilisaient certaines stratégies de lecture, comme le balayage, l'écrémage, l'utilisation du contexte, la lecture critique, l'utilisation de l'inférence et l'utilisation des connaissances antérieures, référentielles et textuelles.

Afin de former la compétence de compréhension écrite, la littérature de spécialité propose des activités efficaces pour les trois phases de travail sur le texte: activités de pré-lecture, activités pendant la lecture et activités après la lecture à l'aide des stratégies précitées. Nous nous sommes inspirés des activités proposées par le Conseil de l'Europe et de notre riche expérience en qualité de professeur *[8].*

Les ***activités de pré-lecture sont****: on encourage les élèves à former des hypothèses à propos du texte en se fondant sur les indices obtenus à partir des images ou des photos qui les accompagnent, du genre du texte, de sa disposition, des titres et des sous - titres; on leur rappelle les données contextuelles indispensables: Que savez-vous de ...? Vous rappelez-vous de*

...?; on leur donne une version abrégée / et / ou simplifiée du texte; les apprenants remettent dans l'ordre une série de phrases dans le désordre (puzzle) ; on reconstitue des phrases scindées en deux et mélangées et qui contiennent les éléments essentiels du texte); on leur fait d'abord étudier un texte du même genre qui introduit le vocabulaire et les expressions clés; on leur présente un texte oral sur le même sujet, par exemple, on leur passe un bulletin d'information radiodiffusé ou télévisé, avant de leur lire un article de presse concernant le même événement; on peut leur lire un texte analogue dans leur langue maternelle, un compte-rendu d'un événement dans un journal. Puis on compare les deux versions: l'attitude du journaliste, des faits, des opinions; on communique le thème du texte ; dans une activité de remue-méninges (brain-storming) *ils tendent d'anticiper quelques-uns des points principaux et proposent leurs propres idées; on pose des questions; ils vérifient si l'auteur partage ou non leur point de vue; on donne les mots clés, pour qu'ils tentent de deviner le sujet du texte; on propose des questions à choix multiples (QCM); on travaille sur le vocabulaire; les apprenants écrivent l'histoire que leur inspire une photo, un titre d'un journal ou d'une revue... .*

Comme ***activités pendant la lecture*** *on propose: déduire le sens (d'après analogie, contexte, formation des mots, les connaissances préalables, etc.); questions à choix multiples (QCM): vrai, faux; des questions diverses, par exemple: - Qui? - Qu'est-ce que? - Comment? - Où? - Quand? -Avez-vous déjà...? Ces questions peuvent porter sur l'information factuelle ou solliciter l'inférence (le jugement, la réflexion), ou les outils de la langue et l'expérience des apprenants. Les questions peuvent servir à orienter et à vérifier la compréhension ou pour s'interroger mutuellement pour reconnaître: le type du texte, le genre, le sujet; le but (informer, amuser, persuader); le paragraphe qui résume l'essentiel du contenu, l'information du texte; l'idée principale de chaque paragraphe, les phrases clées; le ton du texte; la relation entre le scripteur et le destinataire; des citations; tous les mots du texte relatifs à un thème donné, le champ lexical ; les marqueurs de cohésion; souligner les articulateurs (et, mais, cependant, etc.); souligner les éléments grammaticaux : tel ou tel temps, les adverbes, etc.; associer des titres à des contenus, des textes à des images, à des photos; mettre en ordre: des paragraphes, des phrases dans le désordre; suivre des consignes et réagir en exécutant des actions* (faites... appliquez... confectionnez... lisez… un mode d'emploi)*; comparer deux textes de genres différents sur le même sujet; proposer une séquence d'images; prendre des notes: noter les idées, les arguments, les pour et les contre; compléter, développer un court titre; terminer une phrase, un paragraphe inachevé; insérer des phrases, des mots dans un texte lacunaire; faire des mots croisés; remplir un questionnaire; prendre des décisions: résoudre une énigme, un problème.*

Les activités après la lecture *développent chez les apprenants la pensée créative , parce que les apprenants expriment leurs propres sentiments, opinions et expériences : Ce sont les activités qui comprennent des discussions; les apprenants expriment leurs points de vue sur le sujet ; ils proposent le titre du texte; ils discutent de différentes interprétations d'un texte et les justifient ; ils créent de nouveaux textes; ils transforment et illustrent (collage d'images); ils créent un texte à partir des mots clés, ils le mettent à un autre temps ; ils trouvent des synonymes, antonymes, etc.*

A la suite d'expériences menées auprès des apprenants en français langue seconde, on a constaté que l'utilisation de la structure des textes facilite la compréhension. Voilà pourquoi il est nécessaire de focaliser l'attention des enseignants de choisir des textes appropriés pour l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi le choix des documents nécessaires doivent correspondre aux critères élaborés par les didacticiens [2]: que le texte dose convenablement les éléments linguistique (morphosyntaxiques et lexicaux) *connus et inconnus ; que le contenu socioculturel permette une comparaison avec la réalité locale; que les textes soient représentatifs (différents types de textes: narratifs, informatifs, poétiques, descriptifs etc.); que les documents soient écrits pour un public de même âge et soient motivants* (surtout au début de l'apprentissage); *que le texte soit toujours une source de curiosité et d'information.*

Les apprenants sans avoir un objectif de lecture, ne développent non plus des stratégies personnelles de lecture et de construction du sens. Pour Sophie Moirand «seuls des objectifs de

lecture bien définis pourront déterminer ce qu'on va lire (le choix des textes) et comment on va les lire (les stratégies de lecture)» [9]. Ces objectifs de lecture en classe de langue peuvent être simulés par des consignes de lecture. Ces consignes doivent faire que l'apprenant-lecteur utilise des stratégies de lectures variées ainsi que lui donner la sensation de lire avec un objectif, pour accomplir une tâche.

Dans la méthodologie proposée par Francine Cicurel, des notions comme celle de la «coopération» entre lecteur et texte et celle des connaissances du lecteur ont un rôle central. Dans la méthodologie interactive la compréhension se fait de la «coopération»/«interaction» entre les connaissances du lecteur et les informations fournies par le texte [3].

On veut, donc, souligner l'importance du choix de textes, c'est-à-dire leur contenu, type et genre qui donneront de la curiosité aux apprenants de les lire parce qu'ils seront motivés et surtout l'utilisation des stratégies et des activités en classe. Cela donnera une bonne impulsion pour former et développer non seulement la compétence de compréhension écrite mais aussi on va développer la compétence de compréhension orale, d'expression orale et écrite.

La littérature utilisée:

1. BEACO, Jean-Claude (2007) – L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Didier, 307 p.
2. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001), Paris, Conseil de l'Europe, Didier, 192 p.
3. CICUREL, Francine (1991) – Lectures interactives en langue étrangère, Paris, Hachette, 155 p.
4. CORNAIRE, Claudette (1995) – Le point sur la lecture, Paris, Clé International, 122 p.
5. COUCHAERE, Marie-José (2010) – Lisez vite, lisez mieux, Paris, ESF Prisma, 125 p.
6. CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle (2002) – Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, 452 p.
7. CYR, Paul, GERMAIN, Claude (1998) – Les stratégies d'apprentissage, Paris, CLE International, 182 p.
8. La Communication dans la classe des langues (1991), Strasbourg, Conseil de l'Europe, 350 p.
9. MOIRAND, Sophie (1979) – Situations d'écrit, Paris, Clé International, 175 p.

SYNTAGMATIC AND PARADIGMATIC ANALYSIS OF POSITIVE EVALUATIVE ADJECTIVES IN PRE-ELECTORAL DISCOURSE

Rimscaia Iuliana, University Lecturer, MA in American Studies, PhD student
Department of English and French for Specific Purposes, Moldova State University

Articolul dat analizează utilizarea adjectivelor care exprima evaluare pozitivă în discursul media American din anii 1999-2008. Există o tendinţă clară către o evaluare pozitivă a calităţilor politicienilor sau a programelor lor şi a situaţiei social - politice, deoarece poziţia dominantă a adjectivelor, cu un grad puternic de evaluare pozitivă a fost cotat ca fiind cea mai mare din 2008 (74.69 % comparativ cu 53.02 % în 2000 şi 66,31 % în 2004). Căderea în utilizarea adjectivelor care exprimă caracteristici pozitive ale fenomenelor socio - culturale, subliniind calităţile bune ale politicienilor (de la 45,14 % la 23,69 %) este una dintre caracteristicile proeminente al vocabularului evaluativ pozitiv din anul 2008. Analiza lexico - semantică adjectivelor evaluative pozitive a relevat 9 grupe lexico semantice: apreciere, adorare, aprobare, respect, sprijin, importanţă, potenţial pozitiv, lipsa de atitudine negativă, şi satisfacţie, fiecare dintre care reflectă un anumit aspect semantic de evaluare fiind mai divers decât în 2000 şi 2004.

Peculiarities of evaluative vocabulary have increasingly fallen under the scrutiny of linguists in the past years (2, 3, 5) and still remain in the focus of scientific interest (1, p. 14). As L.Yu. Ivanov has duly noted, "though the concept of evaluation is intuitively clear, it can hardly be subjected to the definition that can satisfy if not all, then at least the majority of linguists"(8, p. 69). In English linguistics the most valuable contribution to the study of evaluation was made by such linguists as J. Martin, S. Hunston, G. Thompson, S. Conrad, D. Biber and others. In

Russian linguistics a big contribution to the scientific investigations in the field of evaluation has been made primarily by such linguists as N.D. Arutiunova, N. A. Lukianova, V.N. Telia, E.J. Volf, V.L. Shakhovski , L.M. Vasiliev and many others.

The term **"evaluation"** is used as an equivalent to J. Martin's **appraisal** (6) and in S. Conrad, D. Biber's **attitudinal stance** (2). It is defined by the above-named linguists as referring to the linguistic expression of speaker/writer's opinion along a number of semantic dimensions or parameters. That is, evaluation can relate to judgments of entities/propositions as good or bad, important or unimportant, comprehensible or incomprehensible, likely or unlikely, genuine or fake, expected or unexpected, etc (1, p.1).

As it is very well known, the evaluative vocabulary is fully dominated by adjectives, which was proven by deep analysis of evaluative adjective patterns in British English broadsheet and tabloid newspapers (3, p. 4). But this is true about the literary texts and also about the texts of non-political character. But, as it has been observed in pre-election campaign articles both adjectives and verbs come into play only a slight predominance of the first (37%) over the second (34.8%). As adjectives denote the qualities of objects and verbs denote actions, this proportion already provides a balance between subjective negative comments about the opponents' qualities or deeds, on the one hand and objective evaluation of the opponents' actions on the other. This makes the reader feel that all the comments made in campaign articles, including negative ones, are well-grounded and reasonable.

An analysis of 762 adjectives in 2000 American election media discourse with positive connotations has revealed a slight preponderance of adjectives with a strong degree of evaluation (53.02%). In this group of adjectives there was revealed by lexical and semantic analysis 6 lexico-semantic groups, namely, "Positive Characteristics of the Socio-cultural and Political Phenomena", "Positive Significance", "Positive Feelings and Desires", "Satisfaction", "Admiration" and "Recognition". The dominant lexico-semantic group is "Positive Characteristics of the Socio-cultural and Political Phenomena" because the evaluative adjectives from this group express the very general meaning of appraisal and are used to highlight the great moral and intellectual qualities of the policies. The most commonly used lexico-semantic group is "Positive Significance" (26.9%), including adjectives such as *great* (divisive national issue, promise for Gore-priorities), *greatest* (contribution), *significant* (conservative support), *most fateful* (decisions), *important* (litmus test), *global* (crusader), *huge* (financial advantage), *vital* (life force), *big* (push in Florida), *successful* (preschool program, presidents), etc. These adjectives express such an important aspect of evaluation as a positive value of a phenomenon or an object. This group includes some neologisms, such as *Texas-sized victory, Bush-friendly slate of electors,* which add their variety to this lexico-semantic group.

The second highest frequency of use is occupied by the dominant lexico-semantic group "Positive Characteristics of Socio-cultural and Political Phenomena" that are used to highlight the great moral and intellectual qualities of politics (19.55%). The group includes a spectrum of such adjectives as *hopeful (George W. During the GOP primaries), wise (laments), eloquent (plea for clemency), shrewd (McCain's strategy), compassionate (caucus), winning (agenda), award-winning (architect), ambitious (idea), experienced (insiders),* and adjectives with more extensive semantic structure such as *powerful (speech by George W. Bush, valedictory Gore's speech on the convention's first day, grassroots groups), good (news for Clinton), legendary (progressive), appealing (to the average Americans, to pro-life groups) , interesting (topic), perfect (antidote to the Clinton years), huge (victory for Democrats), etc.* Moreover, the group comprises compound adjectives, e. g: *crowd-pleasing (theme), good-humored, mild-mannered, tough-minded, pro-Gore ruling, Truman-like rise, Bush-friendly state of affairs,* etc.

The positive comments of the presidential candidates often include a series of adjectives from the above-analyzed group, and the semantics of the adjective complements other semantics that affects the overall tone of the statements, e. g:

Gore seems **earnest** and **purposeful**, if not **buoyant** *(Newsweek, May 23, 1999).*

The Vice President is nothing if not loyal (not to mention **helpful, friendly, courteous**, **kind** and obedient), but loyalty gets you only so far *(Monday, Aug. 31, 1998)*

Al Gore has been a remarkably **thoughtful**, **disciplined** and **serious** public servant. He is **much more substantive** than most politicians, including George Bush.

In these examples, various aspects of the moral portrait of Gore are highlighted and each subsequent adjective has brighter positive evaluative characteristics, and all three lexical units expressing positive universal moral qualities complement each other and form a very vivid and all-rounded picture of Al Gore. In the following example, the adjectives with high and moderate positive evaluation of expressing these universal moral qualities are combined with the description of the action of a political nature, e.g.:

e.g.: Gore and his handlers are hoping to focus their campaign in two ways: by proposing some "big" ideas that demonstrate Gore can be **bold**, and by portraying him as a **solid**, **decent** and **dependable** family man who will erase he oval Office character deficit while keeping the economy on course (Newsweek, May 23, 1999).

Often there is a combination of adjectives with both moderate and strong positive evaluation, e. g:

Is Bush **smart** (+ s, adj.) enough to be a **good** (+ mod, adj.) president? (Newsweek, December 25, 2000).

This example is very peculiar that the moral quality expressed by the adjective with a high degree of assessment «smart» is a necessary criterion in order to be a wonderful, great, great president, but just, just, just simply good. This shows how important and responsible the post of the president is.

Using adjectives with a high positive evaluation is often combined with other nominative parts of speech:

e.g.: Gore is feeling good (1) about Clinton "*not only because he is a friend (2), but because he is a person who has had the courage to acknowledge mistakes* (3) I am honored (4) to work with this great (5) President." (Time, **Monday, Aug. 31, 1998).**

It is important to note the game of the lexical context, which has a tremendous impact on the lexical meaning of the adjective, until you change the sign of evaluation, e.g.: *people against the powerful*. Here, the adjective «powerful» has a negative evaluation. Also, there are cases, when the adjective usually possesses a neutral evaluative meaning, but under the context it acquires the positive evaluative meaning, e. g:

The book was called McCain's ***harrowing*** *and* ***heroic*** *life story.*
The use of positive evaluative adjectives can sometimes be taken to the extreme, which also contributes to the change of the evaluation sign. An example is the use of oxymoron – a combination of negative evaluative adverb and positive evaluative adverb with a very broad semantic structure, e. g:

Gore can, it's true, be ***annoyingly perfect*** (Newsweek, August 08, 2000).
In rare cases, the function of an adjective in a sentence is carried by the so-called attributive group with a hidden context analyzed by Komissarov-Korallova in her famous book "The Theory and Practice of Translation», e. g:

Bradley's unequivocal answer, though the typical ***I-can-see-nothing-but-victory response*** of a presidential candidate, can also be interpreted as a subtle dig at Gore.

These attributive groups emphasize evaluative statements because they contain structural elements of a sentence, in fact, they are "sentences in a sentence", which is very unusual from a lexical and grammatical point of view. It's almost a direct question, so the evaluation seems to be rendered from the first person.

The adjectives of the lexical-semantic groups "Positive feelings and desires" (3.54%), "Satisfaction" (0.1%), "Admiration" (1.18%), "Recognition" (0.788%) contribute to the diversity of lexical semantic field "Positive Evaluation". The group "Positive Feelings and Desires" includes such adjectives as *eager, loved, passionate*, etc., the group "Satisfaction" includes such adjectives as the *glad-handed (*Mrs. Clinton), *pleased* (about the Bush campaign), and so on, a

lexico-semantic group of "Admiration" includes such adjectives as *heroic, admirable, adoring*, etc.

The adjectives with moderate positive evaluation (46.98%) can be divided into three groups – "Weak Positive Evaluation" (0.03%), "Support" (15.74%) and the largest group – "Positive Characteristics of the Socio-cultural and Political Phenomena" used to highlight good qualities of the politicians (45.14%). The adjectives giving a moderate positive evaluation are such adjectives as ***popular*** *(Clinton),* ***good*** *(news for Clinton, policy, issue, decision),* ***valuable*** *(lesson),* ***smarter*** *(Jeb Bush),* ***clear*** *(impression, Kosovo results),* ***clear-eyed*** *(in their appraisal of would-be President Bush), smart coordinated (growth)* и прилагательные более специфической семантики ***sensible*** *(plan),* ***teachable moment*** *(about presidential election 2000),* ***solid*** *(economic performance, support),* ***remarkable*** *70 percent of registered voters,* ***winning*** *political argument,* ***credible*** *president debater,* ***skillful*** *debater,* ***decent, upright*** *(Gore).* Also in this group there are neologisms (e.g. ***Clintonite*** *items,* ***Bush-friendly, Truman-like*** *rise,* ***pro-Clinton***). Quite often there is punning play on the names and the first and last names of politicians, which is very bright, expressive lexical means of evaluation, as it plays an important role in the journalistic commentaries.

Lexical context plays a very important role here, so many adjectives that are neutral in the evaluative meaning gain contextual evaluation semes, e. g:

There is something serious at stake: whether the first trial of a president in 130 years will be **quick** (+) and civilized or **long** (-) and dirty (Newsweek, January 10, 1999).

This case shows that the adjective «quick» and «long», not having an evaluative meaning in general, under the influence of lexical context acquire antonymous evaluative meanings- «quick» becomes positive valued, and «long» acquires negative evaluative connotation. Both adjectives acquire contextual evaluative meaning.

The group "Support" includes such adjectives like *cheerful* (McCain), *cheery, inspirational* (campaign), etc. Lexico-semantic group "Weak Positive Evaluation" includes negative-evaluative adjectives used in negative structures (e.g: *it is not bad*).

In 2004 pre-election articles, the prevalence of adjectives with a strong degree of positive evaluation is even bigger than in the previous years (66.31% in 2004 compared to 53.02% in 2000). This group of adjectives includes 6 lexico-semantic subgroups – "Positive Characteristics of Socio-Cultural and Political Phenomena", "Positive Feelings and Desires", "Satisfaction", "Admiration", "Recognition". The most frequently used group is "Positive Characteristics of Socio-Cultural and Political Phenomena", used to highlight the good qualities of politicians, "Positive Significance". Its frequency is higher than in 2000 (39.05% compared with 19.55%). This group includes such adjectives as *strong (strong turnout in Philadelphia, strong Kelly ally), formidable (opponent), smart, appealing, nice, liberal (socially liberal programs), perfect (conservative record), exceedingly gentle friend, thoughtful (Kelly), compelling economic issues, powerful online fund-raising tool, happy and lucky decade, unique freedom of action, ambitious goals, terrific opportunity, etc.* Sometimes one can observe unusual compatibility of an adjective with a noun that gives a special colour to the statement, making it vivid and memorable, e. g. *the most energetic presidency of our lifetime.* This phrase contains a positive implicit evaluation of the president ruling. Also, this group includes neologisms expressed by composite adjectives, e.g. ***charisma-infused*** *Southern moderate, named Bill Clinton.* The use of such lexical means allows emphasizing the dignity of politicians.

The lexical and socio-cultural context plays a very important role in the formation of positive evaluative vocabulary of election campaign articles and debates, since research has shown that sometimes a neutral adjective with no evaluative meaning acquires a positive evaluation, e. g:

Bush improved his standing among blacks, Jews, Hispanics, women, city dwellers, Catholics, seniors and people who do not go to church. His biggest improvement came in **the bluest** of regions, the corridor from Maryland up through New Jersey and New York to Massachusetts. In Kerry's home state, Bush found close to 200,000 more voters than he did in

2000.

From this example it follows that the superlatives **«the bluest»** indicating the color is used to denote "democratic, popular among Democrats" (this evaluative meaning has been acquired as a result of the use of blue in the pictures polls for Democrats and red for Republicans). The next frequently used adjective group is "Positive Significance" which is ranked first by frequency use in articles in 2000 among the adjectives with a positive evaluation of high degree, and for four years the use of adjectives in this group decreased slightly (from 26.9 to 25. 3%). In 2004 pre-election campaign articles the most common adjectives that lexical-semantic groups are ideographic synonyms ***crucial*** *(crucial topic in deciding how to vote, crucial swing states, crucial issue, etc.),* ***big*** *(donations, big win in the state's Democratic primary, big victories in two critical states, etc.),* ***biggest*** *(the biggest factors, the biggest issue in the coming elections, biggest political contributors, the biggest challenge for the Bush White house, the biggest gap between the Democrats and the Republicans in the history of the Gallup poll), great (advantage), greatest (the greatest victory, etc.), big-hitting* ***(big-hitting corporation, etc.)***, ***significant (****significant time and money),* ***considerable*** *(considerable influence),* ***consistent*** *(consistent message, etc.),* ***important*** *(important get-out-the-vote organizations),* ***serious*** *(serious national conversation, serious presidential debate, Bush's serious foreign policy, etc.).*

On the third place on the frequency use of adjectives with a high degree of positive evaluation are adjectives from lexico-semantic group "Positive Feelings and Desires" (1.54%). In comparison with the electoral lexicon in 2000 the percentage of consumption decreased significantly (from 3.54% to 1. 54%). In 2004, the most widely used adjectives of lexical-semantic groups are passionate *(desire to lead the country they love), well-loved (daughter), impassionate protesters, etc.*

The use of adjectives of lexical-semantic groups "Admiration" and "Recognition" has not been fixed in comparison with 2000, indicating a small decrease of lexical means of expressing praise. Adjectives expressing positive explicit evaluation of a moderate degree are used in 2004 electoral articles less than in 2000 (the percentage fell from 46.98% to 33.69%). This group of adjectives is divided into 3 subgroups "Weak Positive Evaluation", "Support" and "The Positive Characteristics of Socio-cultural and Political Phenomena" used to highlight the good qualities of the politicians. The latter group is the most frequently used, however, the percentage of use of less than 2000 (with 45.14% to 32.04%). This group includes such adjectives as *responsible, credible, friendly, pragmatic, popular, disciplined, fair, balanced, smart, electable, positive, respectful, sound, disciplined, honest, etc.* The survey has showed a sharp decline in the use of adjectives from the group "Support" (from 15.74% to 1.083%). This group consists of adjectives *supportive*, compound adjectives such as, *court-supported, state-supported* ideology, neologisms with the names of politicians *Bush-supporting* friends, *Brahimi-backed* government.

The least frequently used lexico-semantic group is a group of adjectives expressing weak positive evaluation (0.57%). This group includes negative evaluative adjectives used in negative structures.

The analysis of 245 positive evaluative adjectives in 2008 electoral papers has shown the increased prevalence of adjectives with a high degree of positive evaluation (74.69% compared with 53.02% in 2000 and 66.31% in 2004). Consequently, there is a clear trend towards a positive evaluation of politicians' qualities or their program or socio-political situation. As you can see from the statistics, the prevalence of the adjectives with a high degree of positive evaluation was observed before, but in 2008 their use was increased to a greater extent. This increase was due to a bigger use of adjectives expressing positive socio-cultural characteristics and positive realia, highlighting the good qualities of a politician.

The use of adjectives denoting the importance of a positive phenomenon significantly decreased in 2008. The effect isn't felt so far (from 26.9% in 2000 to 25.3% in 2004 and 24.49% in 2008). However, many positive evaluative adjectives just fall out of common use. These adjectives are from the lexico-semantic groups "Positive Feelings and Desires", "Admiration"

and "Recognition", which were previously little used, but they contributed to the diversity of positive evaluative lexicon of 2000 and 2004 electoral articles.

The use of adjectives with positive moderate evaluation is insignificantly reduced compared with the other historical periods (46.98% in 2000 to 25.3% in 2008). The fall in using adjectives giving positive characteristics of socio-cultural and political phenomena, highlighting the good qualities of the policy (from 45.14% to 23.69%) is one of the prominent features of 2008 positive evaluative vocabulary. Another interesting fact is that lexico-semantic group "Support" disappears altogether from the general use of positive evaluative adjectives in 2008. However, there has been weak growth of adjectives expressing a weak positive evaluation.

The analysis of 245 adjectives that in this or that way positively evaluate the politician's program, actions or his personal qualities allowed us to make two classifications. So, according to the semantic aspect of evaluation 9 lexico-semantic groups have been revealed: appreciation, adoration, approval, respect, support, importance, positive potential, lack of negative attitude and satisfaction. The most interesting for the analysis thematic groups are "Adoration", "Approval" and "Positive Significance".

Lexico-semantic group "Adoration" includes the following adjectives: fascinating, transcendent, brilliant (organizers, campaign), compelling, beautiful, amazing, terrific (candidates, job), wonderful, formidable, adorable, great (the world's greatest moral leader, great (debate), an admirable (seriousness). These adjectives have been come across for many times and the frequency of their usage constitutes (11.7%). From the point of view of semantic relations, they are **ideographic synonyms** because, one the one hand, they have common semantic component (admiration) in their semantic structure, but, on the other hand, they differ in shades of meaning. The adjective adorable is the synonymic dominant of the group. It should be also noted that some members of the group are the adjectives of wide semantics (e.g. great, brilliant, etc.), but some adjectives are more specific in their meaning (e.g. transcendent, compelling, etc.).

Lexico-semantic group "Approval", the adjectives from which are more frequently used (23.69 %), consists of such adjectives as *good (friend, applause line), unequivocal (speech), lovely support, balanced, workable (plan), affordable (care), a good, smart, positive (campaign), right, artful(series of questions), accurate (criticism), active (racial justice), consistent (team), fine (editorials), positive (political game), healing (speech), cool (demeanor), elegant (counterpunching), graceful (exit), pretty smart (argument), the right (Democrat).* All these adjectives belong to one micro semantic field. By the term "**semantic fields"** it is meant "closely knit sectors of vocabulary each characterized by a common concept". All the adjectives contain the semantic element of approval, of being "good", but compared with the previous group, here the denotational meanings of the adjectives are entirely different. They characterize different ways of being "good". Political pre-election media discourse abounds such "approving" adjectives and they are often used in one sentence to give a detailed comprehensive positive characteristic of a politician's program:*e.g.: Her [H. Clinton's] health care plan is* **balanced, workable**, *will contain spiraling costs, and give all Americans access to* **affordable** *care [1].*

The main difference between the two lexico-semantic groups "Adoration" and "Approval" consists in the degree of positive evaluation. Adjectives from group "Adoration" have a very high degree of positive evaluation but adjectives from group "Approval" give moderate evaluation. This difference may be of great importance when giving a comment in political pre-election media: e.g.: But overall she [Hillary Clinton] is only a **good** candidate, not a **great** one [2]. Here the adjective from group "Approval" stands in opposition with the adjective from group "Adoration". The aim of such a "game of adjectives" is to affect the choice of electorate, and, finally, the outcome of presidential elections.

Lexico-semantic group "Positive Significance" is the most prevalent (35.9%). It includes the following adjectives: strong (candidate, party, records, support, nominee), powerful (coalition, sentence), long-standing (support), remarkable (man, campaign), grand (speeches,

strategy, campaign, man), serious (rival), extraordinary (speech), supreme confidence, eminent, fundamental (change), winning (theme), important, significant, global (size), huge (fund-raising apparatus), high (praise), considerable (popularity). The denotational meaning of the members of the group has the seme of a big importance of the object, especially when this has an effect on what happens in the future. But all these adjectives express absolutely different aspects of significance, which is why they are not synonyms but the members of a word-family.

Thus, there is a clear trend towards a positive evaluation of politicians' qualities or their program or socio-political situation because the dominance of the adjectives with a strong degree of positive evaluation has been ranked as the highest (74.69% compared with 53.02% in 2000 and 66.31% in 2004). The use of adjectives with positive moderate evaluation is insignificantly reduced compared with the other historical periods (46.98% in 2000 to 25.3% in 2008). The fall in using adjectives giving positive characteristics of socio-cultural and political phenomena, highlighting the good qualities of the politicians (from 45.14% to 23.69%) is one of the prominent features of 2008 positive evaluative vocabulary. The lexico-semantic and syntagmatic analysis of positive evaluative adjectives has revealed 9 lexico-semantic groups: appreciation, adoration, approval, respect, support, importance, positive potential, lack of negative attitude, and satisfaction, each of which reflect a certain semantic aspect of evaluation being more lexically and stylistically diverse than in 2000 and 2004.

References:

1. BEDNAREK, Monika "Local Grammar and Register Variation: Explorations in Broadsheet and Tabloid Newspaper Discourse", *ELR Journal*, vol. (1), ISSN 1746-6830, 2007.
2. MARTIN, J.R. and White, P.R.R. The Language of Evaluation: Appraisal of the American Dream: a Social Semiotic Study of Political Language, ejournals.org.uk/ELR/reference, 2005.
3. LEPLEY, Ray. The Language of Value. New York. Columbia University press, 1957.
4. CONRAD, S., Biber, D. Adverbial Marking of Stance in Speech and Writing, pp. 56-74/ Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse. Edited by Hunston S. and Thompson G. Oxford University Press, 2000.
5. CRUSE, D. A. 'Polysemy and related phenomena from a cognitive linguistic viewpoint', in P. Saint-Dizier and E. Viegas (eds.), pp. 33-49 Computational Lexical Semantics, Cambridge University Press, 1995.
6. HUNSTON, S., THOMPSON, G. Evaluation: An Introduction, pp.1-26/ Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse. Edited by Hunston S. and Thompson G. Oxford University Press, 2000.
7. MALRIEU, J. P. Evaluative Semantics: Cognition, Language, and Ideology. Contributors: - author. Publisher: Routledge. London, 1999.
8. ИВАНОВ Л.Ю. Текст научной дискуссии: Дейксис и оценка. М., 2003.

DIMENSIUNEA INTERNAŢIONALĂ A INTERTEXTUALITĂŢII ÎN EDITORIALE: STUDIU DE CAZ

Nina Roşcovan, master în filologie, doctorandă, Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

Prin prezentul studiu de caz, vom studia mecanismul comunicării interculturale şi intertextualităţii ca o metodă de creare a editorialelor. Ipoteza care stă la baza argumentului nostru constă în faptul că intertextualitatea poate fi utilizată ca o strategie pentru a produce cele mai efective discursuri editoriale. Analiza comparată a editorialelor este binevenită în studiul evenimentelor reflectate încât poate revela realităţi, care, deşi existente în text, nu se impun evidenţei. Efectele discursive şi enunţiative devin expresia unei noi realităţi lansate pentru decodare. Comunicarea interculturală investigată în editoriale, caracterizată printr-o suprafaţă geografică interculturală largă şi un nivel înalt de dialogizare a textelor şi evenimentelor din diferite timpuri şi culturi, vine să reprezinte un dialog intercultural.

Cuvinte cheie: Editorial, intertextualitate, comunicare interculturală, efecte discursive, efecte enunţiative

În realitatea contemporană, globalizarea este, printre altele, un dialog cultural continuu, care generează o necesitate sporită de abilităţi de comunicare interculturală. Potrivit lui E. R. McDaniel, o cunoaştere a comunicării interculturale, asociate cu capacitatea de a o utiliza în mod eficient, poate contribui la atenuarea diferenţelor culturale, diminuarea problemelor, şi poate să asigure obţinerea unor relaţii mai armonioase şi productive. [6, p. 8]

În funcţie de natura dialogică a textului prezentat de lingvistul şi filozoful rus Mihail Bahtin în opera sa celebră, textul poate fi considerat un dialog dintre identităţile culturale cu Alteritatea. În aceeaşi ordine de idei, Gilles Ferreol estimează că „textele literare ar constitui excelente punţi între culturi, pentru că sunt locuri privilegiate în care se dezvăluie alte viziuni asupra lumii" [2, p. 371] "Textele ne pot învăţa multe despre ceea ce ţine de etnografia comunicării, adică despre efectele punerii în scenă a participanţilor, despre comportamentele rituale, atitudinile sau gesturile inerente unei culturi anume." [2, p. 374]

Astfel, chiar şi într-un singur text, poate exista un dialog continuu între textul dat şi alte texte (anterioare, actuale sau viitoare). Ne aliniem ideilor prezentate de Julia Kristeva, care defineşte conceptul de intertextualitate ca „o încrucişare de suprafeţe textuale, un dialog a mai multor scrieri: cea a scriitorului, destinatarului şi contextul cultural actual sau anterior". [4, p.83] Prin urmare, conceptul de intertextualitate a fost analizat în funcţie de două axe: una orizontală, care leagă autorul şi cititorul unui text, iar alta verticală, care leagă textul de alte texte. Astfel, cuvintele şi textele autorilor comunică existenţa textelor anterioare în lucrările sale, paralel cu comunicarea dintre cititori şi autori.

Intertextualitatea oferă posibilitatea unei nuanţări a relaţiilor dintre texte, din aceeaşi cultură sau din culturi diferite. Intertextul poate să explice inferenţele culturale. Astfel *Textul* în concepţia lui R. Barthes este alcătuit din scrieri multiple, provenite din mai multe culturi şi care intră în dialog unele cu altele; în plus *cititorul* este locul unde aceste multiplicităţi se unifică, cititorul este spaţiul unde „se înscriu, fără ca vreo-unul să se piardă, toate citatele din care este alcătuită o scriitură". [1, p.142-148]

Intertextualitatea în editoriale se prezintă ca ţesătură de evenimente inter-relaţionale. Consumând articolele editoriale, mii de oameni se leagă prin infinitele fibre invizibile. Ca rezultat al expunerii la aceleaşi mesaje transmise de editorialişti, oamenii ajung să împărtăşească valori şi reprezentări culturale similare, şi chiar să gândească prin informaţii şi simboluri comune. Din perspectiva acestei realităţi, Victor Moraru afirmă că „mass media pot fi considerate un adevărat „ciment social", care apropie diversităţile şi coagulează societatea contemporană." [5, p. 7]

Folosind intertextualitatea ca instrument de construcţie de conţinuturi, editorialistul amestecă şi combină în textul său diferite genuri, discursuri şi voci, considerând intertextualul drept o strategie ce permite obţinerea reacţiei dorite la publicul său. Ca rezultat, editorialele deţin un rol semnificativ în procesul comunicării interculturale datorită faptului că promovează interacţiunea culturală în societatea globalizată de astăzi.

Setul de exemple de utilizare a legăturilor intertextuale prezentate în continuare vizează descrierea unui eveniment major care a atras interesul editorialiştilor: dorinţa Scoţiei de a rupe o uniune de 300 de ani cu Regatul Unit. Corpusul de date au fost colectate din ziare online, inclusiv pagina de editorial în franceză şi engleză. Corpusul de exemple a fost extras din următoarele editoriale:

Scotland's Pro-Unity Vote. The New York Times;

Scotland secession could lead to re-Balkanization of Europe. Washington Post;

La cacophonie européenne. Le Point;

If Great Britain fractures, the entire world loses. Washington Post;

Écosse: God Save the United Kingdom! Le Point

Scotland will do better staying with Britain than going solo. Los Angeles Times

Intertextele sau sursele informaţionale istorice sunt actualizate prin clişee, referinţe directe la evenimente istorice recunoscute naţional şi internaţional, utilizarea de nume ale

personalităţilor istorice, sau aluzii la regimuri politice întâlnite pe parcursul secolelor, fără limite temporale sau geografice.

În editorialul său *Scotland secession could lead to re-Balkanization of Europe*, George Robertson afirmă direct că proclamarea separatistă că o Scoţie divorţată "*divorced Scotland* " (divorcée, l'Ecosse*)* de restul Marii Britanii ar fi o mai bogată, mai sănătoasă şi mai influentă nu este justificată, oferta fiind caracterizată prin proverbul recunoscut originar din Evul Mediu: „*A real pig in a poke*" ("un vrai chat dans un sac", „cumperi mâţa în sac"), care actualizează intertextul cu referire la distorsiunea informaţiei oferite de separatişti cu scopuri persuasive, sau mai bine zis pentru a utiliza strategia *brainswash*, în scopul propagandei separatiste. [13]

Autorul, de asemenea, descrie acest divorţ ca „no romantic Breaveheart moment" (o „clipă Braveheart non-romantică" /moment "Braveheart" non romantique), propunând un joc de conotaţii negative cu referinţă la subiectul epic şi romantic din film descriind lupta pentru eliberarea acestei ţări de sub jugul Angliei. Prin actualizarea acestui intertext editorialul intră în relaţii dialogale cu linia de subiect al filmului. Se actualizează ideea că fenomenul Braveheart a inspirat creşterea naţionalismului scoţian, şi este deseori marcat de legătura cu creşterea prejudecăţilor anti-Anglia. Aici putem vorbi despre o semiotică generală şi o memorie culturală a partenerilor comunicaţionali în domeniul ideologiilor naţionale.

Pierre Beylau, preia acest element intertextual al fenomenului Braveheart în articolul său, menţionând „*Des mythes fondateurs puissants planent sur la saga écossaise. Celui de William Wallace, héros légendaire de la guerre d'indépendance du XIIIe siècle, ou celui de la malheureuse Marie Stuart, reine d'Écosse et de France décapitée au XVIe siècle sur ordre d'Elizabeth Ier*." La acest capitol, David Horsey, în articolul *Scotland will do better staying with Britain than going solo*, face aluzie la acelaşi moment Braveheart cu ajutorul expresiei *romantic vision of a Scotland liberated from union with the rest of Britain*. [12]

Observăm că editorialistul englez (American) George Robertson utilizează expresia *Braveheart moment* ca referinţă intertextuală directă, David Horsey face doar aluzie evazivă la acelaşi fenomen preconizând că destinatarul său are suficiente cunoştinţe pentru a stabili legătura intertextuală şi a decoda mesajul ascuns, pe când editorialistul francez Pierre Beylau, utilizează acelaşi link intertextual, însă oferă mai multe detalii pentru a-i uşura munca cititorului său, din motiv că este un element ce ţine de cultura scoţiană, şi deci intercultural la nivel global.

Remarcăm, că utilizarea acestui fenomen Braveheart, reflectat unanim în exemplele editoriale analizate supra, joacă un rol important ca sursă informaţională creând atmosfera situaţională a articolului şi evenimentului vizat şi este utilizat ca fundal pentru imaginea intertextuală şi interculturală ce urmează a fi transmisă receptorului spre decodare.

Pentru a accentua efectele de undă pe care le-ar putea declanşa ruperea Scoţiei de la Regatul unit, editorialistul George Robertson face apel la situaţiile similare din alte ţări şi regiuni, astfel cerându-i destinatarului său cunoştinţe ample în ceea ce priveşte mişcările separatiste în ţări în care nu există nici o suprimare aparentă a culturii naţionale. Astfel se face referinţă directă la grevele catalanilor din Spania, la dorinţa pentru un stat separatist din Ţara Bascilor, şi la naţionaliştii flamanzi din Belgia. Prin urmare, pentru receptorul mesajului, intertextualitatea funcţionează ca un cadru referenţial foarte important care îi serveşte ca ajutor în procesul de interpretare.

Observăm preluarea acestei idei de către editorialiştii de la publicaţia New-York Times [10], prin citat indirect dar cu referire la „the dream of independence" (visul la independenţă) prin enumerarea participanţilor (Catalanii, Flamanzii, Bascii) şi nu a mişcărilor. Acest *dream of independence* este o marcă intertextuală şi interculturală evidentă actualizând faptul că un popor cu o istorie şi identitate comună poate fi influenţat de dorinţele puternice pentru o auto-guvernare deplină. În acest context, tehnica de intertextualitate este un truc pentru a spori efectul argumentului comunicat. Autorul recurge la procedeul intertextualităţii fiind conştient de potenţialul său de a provoca o reacţie (lectură nouă) la receptorul său. Ambivalenţa dublei referenţialităţi, la realitatea socială pe de o parte, şi intertextul invocat de fenomenul Braveheart

pe de altă parte, alertă cititorii la necesitatea unei lecturi atente care le va permite să vadă lucrurile într-o lumină nouă.

Efectul pe care l-ar putea avea acest divorţ are ecou şi în articolul *Ecosse: God save the United Kingdom* [8] şi este numit de Pierre Beylau „un tsunami dévastateur", care posibil că va purta o lovitură decisivă asupra unităţii Spaniei şi Belgiei (efectul de tsunami), graţie trezirii „identităţilor primare" („identités primaires"). Observăm reluarea prin intertextualitate ascunsă, căci autorul nu recurge la citat direct, nu indică sursa, dar reflectă integral opiniile expuse în editorialele engleze [12], prin traducerea afirmaţiilor cu referinţă la evenimentele similare. a) *In Spain, more than a million Catalans have turned out in the streets calling for independence. - En Catalogne, où des centaines de milliers de personnes sont descendues dans la rue ce jeudi pour soutenir l'indépendance*. b) *In Belgium, whose unity hangs on a thread, Flemish nationalists have made it clear that if Scotland has a free pass to the European Union and NATO, they would be next in line - En Belgique, les indépendantistes flamands pourraient eux aussi être tentés de pousser leur avantage.* Conchidem că articolul în limba franceză se prezintă ca o dublură a editorialului în limba engleză, deci unul este intertextul celuilalt.

Viitoarea Europă este numită ironic o „Europă a cantoanelor" (*Europe des cantons*) şi nu o Europă a naţiunilor. Această aluzie la o modalitate de repartizare administrativă aplicată într-o anumită ţară, aplicată cu extensie continentului european, dă tonalitatea ironică şi sarcastică a articolului. De aici derivă că autorul nu este de acord cu doleanţele separatiste, fapt care nu poate fi simţit sau decodat pe parcursul textului. Autorul începe cu valorile naţionale direcţionându-se către valorile umane generale. [8]

Comitetul de redacţie al New York Times face apel la un element cultural direct – înlocuirea buletinelor de vot „pro" (da) prin „*the ayes*" – o modalitate de a spune „da" în scoţiană şi o parte ruptă din expresia idiomatică „*the ayes have it*" cu semnificaţia că voturile afirmative sunt în majoritate. Scopul utilizării acestei modalităţi de expresie este de a plasa cititorii direct în contextul culturii scoţiene. [10]. David Horsey [12] utilizează aceeaşi strategie, utilizarea cuvintelor marcate cultural, utilizând expresia *a wee bit inconvenient*, pentru a descrie situaţia în care s-ar regăsi Scoţia după eventualul divorţ, cuvântul *wee* fiind utilizat preponderent în dialectul scoţian şi inexistent în limba engleză standard. Un alt exemplu extras din acelaşi editorial este „Italians in the north want to say *arrivederci* to Italians in the south". Remarcăm utilizarea unui alt cuvânt marcat cultural, de tata aceasta referitor la cultura şi limba italiană, dar cu un intertext comun de intenţie de divorţ de la ţara mamă.

Autorii acestor texte depind în totalitate de cunoştinţele receptorului în domeniul relaţiilor istorice, economice, politice şi socioculturale care au ţinut Scoţia, Anglia, Ţara Galilor şi Irlanda de Nord într-o uniune de 300 de ani, creând cea mai de succes uniune politică, socială şi economică din lume. Este mai mult ca intertextualitatea orizontală în cazul în care autorul ia rândul său într-un dialog demarat anterior de altcineva. Hoey indică că "cititorii şi scriitorii sunt ca dansatorii urmând paşii reciproc, şi şansele cititorului de a anticipa în mod corect ceea ce se va întâmpla în continuare într-un text sunt în mare parte sporite dacă scriitorul îşi dă osteneala de a anticipa ar putea aştepta cititorul". [3, p. 43]

În figura 1, se regăsesc intersecţiile intertextuale si intertextele comune ale editorialelor engleze şi franceze analizate supra.

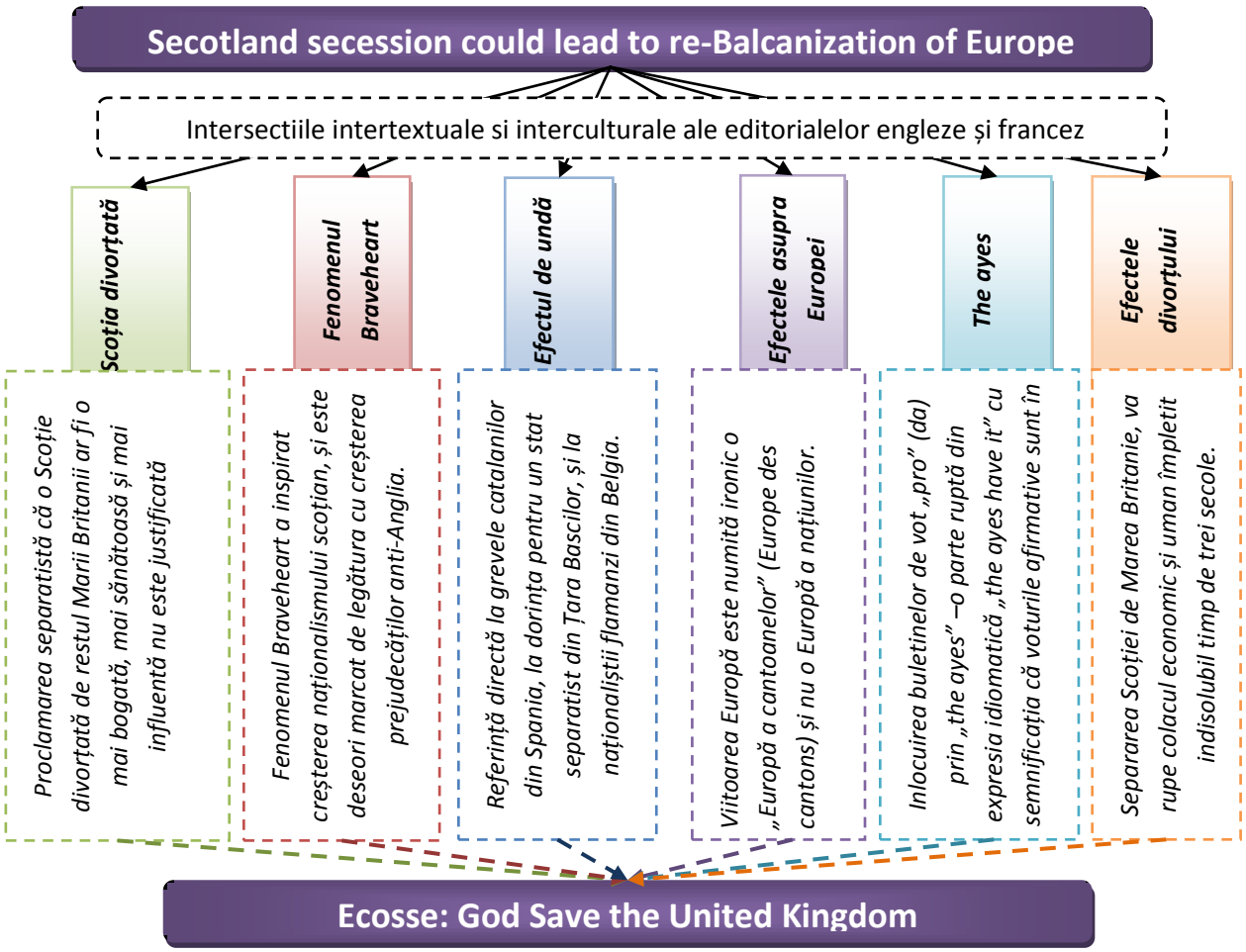


Fig. 1. Elaborat de autor

Elementele comune ale referinţelor intertextuale extrase din exemplele analizate explică dimensiunea internaţională a intertextualităţii şi conduce la ideea caracterului interinstituţional al acestor termeni. Forma indirectă a comunicării interculturale în editoriale este specificată de referinţele la culturile diferitor ţări. Sursele informative utilizate ţin preponderent de domenii precum istoria, valorile generale, naţionale şi general umane, religia, cât şi literatura, cinematografia etc. Este important a remarca că editorialele cuprind un spaţiu temporal şi geografic foarte larg.

Efectele discursive şi enunţiative devin expresia unei noi realităţi lansate pentru decodare. După cum rezultă din exemplele prezentate supra, editorialiştii utilizează alte texte şi surse culturale pentru a exprima indirect dezaprobarea sau opiniile critice în ceea ce priveşte evenimentele descrise. Noi ne alăturăm poziţiei cercetătoarei române Ludmila Zbanţ care subliniază că interpretarea informaţiei codificate in text este ancorată pe o societate concretă şi că această informaţie poartă valorile cognitive pe care cultura dată le-a acumulat la o etapă specifică de dezvoltare a acestei culturi. Iată de ce comprehensiunea textului necesită competenţe speciale, de ordin enciclopedic şi psiholingvistic, care vor contribui la decodarea informaţiilor având sursele în efectele de intertextualitate interculturală. [7, p. 383]

Comunicarea interculturală investigată în editoriale, caracterizată printr-o suprafaţă geografică interculturală largă şi un nivel înalt de dialogizare a textelor şi evenimentelor din diferite timpuri şi culturi, reprezintă un dialog intercultural. Prin prezenta analiză, am demonstrat că mecanismul comunicării interculturale şi intertextualităţii este o metodă de creare a editorialelor.

Editorialul este intercultural, mai bine zis transcultural, luând în consideraţie lipsa limitelor culturale în intenţiile editorialistului care face apel la toţi interlocutorii capabili de a descifra mesajul, indiferent de cultura la care aparţin. Autorul îşi alege cititorul său model, care este departe de a fi mediocru, înzestrat de un spectru larg de competenţe necesare pentru a

percepe mesajul intertextual, ce creează efecte pragmatice de sens. Actualizarea marcherilor intertextuali necesită la ora actuală competenţe transculturale (enciclopedice/lingvistice/culturale).

Conchidem că, în cadrul mondializării, textele devin internaţionale, prin consecinţă, ele admit existenţa firelor invizibile între operele multor autori. Intertextualitatea, care este esenţial un concept dialogic, stabileşte un dialog intercultural şi permite apropierea între texte, literaturi şi culturi, oferind un punct de întâlnire şi de confruntare între diferite universuri culturale. Am dori să subliniem că, fenomenul de asimilare creatoare a textelor, ideilor, valorilor, şi evenimentelor ce provin dintr-o altă cultură în textul nou indică o formă finală de integrare culturală, un semn explicit de transcendere a barierelor culturale.

Referinţe bibliografice:

1. BARTHES, Roland (1977) *The death of the Author*. – în Image, Music, Text, New York: Farrar, pp. 142-148.
2. FERREOL, Gilles, JUCQUOIS, G, (coord) (2005) - *Dicţionarul alterităţii şi al relaţiilor interculturale*, Editura Polirom, Iaşi, 688p.
3. HOEY, Michael (2001) *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*. Psychology Press.
4. KRISTEVA Julia (1969) *Semiotike. Recherches pour une sémanalyse*. Editions du Seuil, 319p.
5. LAVRIC, Aurelian, MORARU, Tatiana (2005) *Mass media şi comunicarea interculturală*, FPS Multicolor, CCRE Presa, Chişinău, 60p.
6. MCDANIEL E. R., SAMOVAR L. A., PORTER R. E. (2012) *Using Intercultural Communication: The Building Blocks*, in *Intercultural Communication: A Reader*, by Larry A. Samovar, Richard E. Porter, Edwin R. McDaniel, Wadswarth Cengage Learning, 13th Edition, pp. 4-18 (528p.)
7. ZBANŢ, Ludmila (2014) *Aportul informativ intertextual al imaginii in decodificarea textului jurnalistic*, în «Lingvistica integrala – multilingvism – discurs literar», Suceava – Cernăuţi – Chişinău, pp. 376-383.

Editoriale:

8. BEYLAU, Pierre. *Écosse: God Save the United Kingdom !* Le Point. Publicat: 12/09/2014 http://www.lepoint.fr/monde/ou-va-le-monde-pierre-beylau/ecosse-god-save-the-united-kingdom-12-09-2014-1862521_231.php (consultat 24/09/2014);
9. Editorial Board: *If Great Britain fractures, the entire world loses*. Washington Post. Publicat: 13/09/2014 http://www.washingtonpost.com/opinions/if-great-britain-fractures-the-entire-world-loses/2014/09/13/60f773c0-3ac6-11e4-8601-97ba88884ffd_story.html (consultat 24/09/2014);
10. Editorial Board: *Scotland's Pro-Unity Vote. The New York Times.* Publicat: 19/09/2014 http://www.nytimes.com/2014/09/20/opinion/scotlands-pro-unity-vote.html (consultat 24/09/2014);
11. GISCARD D'ESTAING V. *La cacophonie européenne.* Le Point. Publicat: 06/06/2013 http://www.lepoint.fr/editos-du-point/valery-giscard-d-estaing/la-cacophonie-europeenne-06-06-2013-1677154_75.php (consultat 24/09/2014);
12. HORSEY, David. *Scotland will do better staying with Britain than going so*lo. Los Angeles Times. Publicat: 19/09/2014 http://www.latimes.com/opinion/topoftheticket/la-na-tt-scotland-will-do-better-20140919-story.html (consultat 24/09/2014);

ROBERTSON, George. *Scotland secession could lead to re-Balkanization of Euro*pe. Washington Post. Publicat: 5/01/2014 http://www.washingtonpost.com/opinions/scotland-secession-could-lead-to-re-balkanization-of-europe/2014/01/05/df076e94-578e-11e3-8304-caf30787c0a9_story.html (consultat: 24/09/2014)

INTEGRATING AUTHENTIC MATERIALS AND LANGUAGE SKILLS IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Rovena Vora, Ph.D., University Of Tirana
Faculty Of Foreign Languages, English Department

Teaching English language for specific purposes is still a field in which new venues and perspectives are unfolding. Innovations have been driven so far because of new knowledge and proliferations of integrated instructional models. The focus is no longer on grammar but using language as a means of connecting with others around the world. That is because the purpose of learning languages has changed towards intercultural communication. This field is more learner-centered, more collaborative and driven by technology which supplies English language in authenticity and literacy. Thus, in this paper we aim at showing the most effective ways of teaching English for Specific Purposes through textbooks which should contain job-related English lessons which can be effectively taught through the means of new technology and extracurricular supplementary activities. As ESP professionals, we must be ready to develop courses that teach authentic language from many different fields, based on accurate needs analysis and appropriate materials and methodologies.
Key-words: ESP, authentic materials, technology, language, teaching, learners

Teaching English for Specific Purposes is different from teaching English as a foreign language. While the latter has to do with four essential skills to our students, like reading, listening, speaking and writing, in teaching English for Specific Purposes learners concentrate especially on vocabulary, language in the context, thus, it is related to the students' interests. In such situations, students may be taught a combination of skills which combines subject matter and language learning. Students in English for specific purposes classrooms may be more motivated because their interest is to improve their abilities in the English language in a certain field, learn faster and be able to interact with speakers in their work.

Integrating authentic materials with language skills when teaching English for Specific Purposes is not an easy task. Instructors may face several challenges, starting from the selection of materials which should be appropriate to the objectives of the curriculum, to the implementation of those materials and their adaption in the classroom to meet the students' needs. Many instructors may be dissuaded from using authentic materials because they require an investment of time and preparing those materials requires longer time frames and more complex designs and they should meet especially the program's learning objectives. Even though, Internet has become an increasingly useful tool and indispensable to any instructor, making a selection of materials from one million pages that are added everyday proves difficult. In selecting the materials, the instructor needs to consider at least three basic aspects of the trainees' backgrounds:

1. Linguistic
2. Conceptual
3. Cultural

Linguistic background influences classroom management, the selection of tasks, the sequencing and execution of tasks, and the focus of microskill instruction (such as pronunciation and accent reduction). Conceptual (or knowledge) background determines the need for specificity or generality of information in the selected materials. Cultural background affects trainee-instructor interaction, the formality or informality of classroom interaction, and expectations of traditional instructor and trainee/student roles [2].

When teaching English for Specific purposes teachers should help students attain the skills needed, achieve their purposes and/or meet their expectations. In these courses, English should be presented not as the subject to be learned in isolation, but it should be presented in authentic contexts to make the learners to make the learners acquainted with the particular ways in which language is used in their fields of specialty or job-related situations. It is significant for the teacher to establish a positive learning environment in the classroom, must listen to them carefully, answer their questions and as we said earlier present the language in authentic contexts where the students have some contact with the real language, e.g. through cassettes, conversation with native speakers, observation and other real situations.

Nunan and Miller define authentic materials as those which "were not created or edited expressly for language learners. Authentic materials illustrate how English is used naturally by native speakers" [5]. This means that most everyday objects in the target language can be

qualified as authentic materials can be used not only for general English but for ESP learning/teaching as well. There are unlimited authentic resources which can be included in ESP courses starting from day to day objects, like business cards, banks leaflets, photographs, receipts, catalogues, currency, reports, financial statements, instructions, banks accounts, application forms, pictures, registration forms, letters/emails, diagrams, agreements, brochures, newspapers, journals, TV and radio broadcast, films documentaries, internet websites, general or special literature, authentic specialist publications in the field, statistics, reports, surveys, etc.
Today easily accessible websites can help students to find relevant authentic task-based materials. The role of the learner as the text provider in this case is important because in the day to day learning/teaching the exposure to authentic materials can make the task more interesting and motivating. The Internet search provides almost unlimited resources for profession-based or specific topics. The interaction online (e.g. the teacher searches for sites on a specific topic, makes questions, and posts the students online) can successfully replace authentic printed materials brought into the classroom and make the ESP classroom significantly livelier.

Anything can be used as authentic material, but from a practical/economical point of view, the most useful resource is the Internet, with large amounts of different text types, language styles, and videos of interviews that cannot be found in textbooks which become very dated and do not include improper English. The variety of internet-based text types means that it is easier to find something that will interest the learner and may even encourage for further reading, listening or watching. It can also promote other skills such as skimming/scanning, extensive/intensive reading, summary, essay, email writing, outlining, mapping, sorting, adding information and may result in oral performance, such as newscasts, conversations, interviews, presentations, lectures, reports, etc. The resources of authentic spoken English may stimulate and maintain motivation, especially if the activity does not require identifying or producing every word and when control is transferred from teachers to students by giving ESP students access to technologies.

Furthermore, authenticity has been pointed to by various authors as a relevant feature in ESP methodology and thus, authentic materials constitute an aspect traditionally emphasized in the ESP literature. The learner-centered approach is essential to ESP teaching, and identified learner's needs are not fully satisfied by published texts. These authentic materials should be taken from the real world, as mentioned above, and not primarily created for pedagogical reasons. Such materials are particularly important for communicative purposes since they reproduce an immersion environment and provide a realistic context for tasks that relate to learner's needs. Students and teachers can use authentic materials as a means to "link the formal, and to some extent artificial, environment of the classroom with the real world in which we hope our students will eventually be using the language they are learning [3].

It is true that authentic materials and realia are often found in ESP course books today. They can increase students' motivation and expose them to real language and culture as well as to the different genres of the professional community they want to be part of. However, such materials should constantly be updated, edited in order to be a suitable match between learner and material learned. Fortunately, ESP learners are not typically beginners in the foreign language, and authentic materials provide a good setting for introducing roughly-tuned input in a comprehensible way.

Reppen highlights the fact that, in recent years, many ELT professionals have expressed a preference for authentic materials in their lessons, using language from natural texts instead of ready-made examples. In this sense, such corpora provide "a ready resource of natural, or authentic, texts for language learning". ESP students may not be aware that they are using corpus based products, but in fact they are. When designing a special purpose corpus, in order to ensure that it contains authentic LSP material, Bowker and Pearson recommend that the author of each text should be an acknowledged subject-field expert. That means that ESP professionals have to spend lots of time preparing and adapting authentic materials for use in the classroom so that they are easy and meaningful to the students [3].

Authentic materials are divided into two categories: materials which contain language and materials which stimulate the production of language [3]. There are mainly three functions that authentic texts serve in ESP courses: First, using authentic materials from the learners' work environment to the classroom and the teachers offers assistance. Second, the ESP teachers always looks for texts that are as close to the learners' target situations in their jobs as possible. Third, authentic texts serve as sources of information for the teacher and may already be collected during the needs analysis period. Offering the students assistance by introducing authentic texts in ESP courses avoids the use of certain texts in language teaching materials which bear little resemblance to the genuine target discourse samples learners encounter in the world outside the classroom. Thus, the combination of availability and relevance makes their learning process more meaningful. There is a drawback even when take-away format is available online, since these materials can become obsolete very quickly and it is time-consuming to the teacher finding new samples of authentic texts for ESP lessons which will be exploited for a short period of time. Involving learners in the production of their own authentic materials can solve this problem especially when the students work in close cooperation with their teachers. When this happens, subject-experts can act as facilitators and consultants and their task will be to assist the ESP teacher to select authentic texts and tasks [3].

Given the fact that the ESP teacher is often not an expert in the specific field of his/her students, it is paramount that the degree of authenticity of the textbook match the teacher's preparation. It must be borne in mind that the textbook is a mere instrument or tool which the teacher should be able to adapt to his/her specific context in order to match the needs of the learners. The organization of the topics or units also needs to be reflected upon. In this sense, it is advisable to build lessons around content-based themes in the specific purpose area. As Schleppegrell recommends using a thematic organization that chooses particular topics and builds on them from one class to another, rather than random texts or unrelated topics. Understand that in "authentic" situations, understanding a new text comes from reference to the context and surroundings. Build such contexts into your units by referring to previous work and drawing on the frame of reference that learners already have [1].

A number of criteria need to be considered in selecting authentic texts for classroom use according to McGrath are: a) relevance (to syllabus, to learners, needs), b) intrinsic interest of topic/theme (interest learners), c) cultural appropriateness (religiously, social, political), d) linguistic demands (language proficiency), e) cognitive demands (maturity and knowledge), f) logistical consideration: e.g. length, legibility/audibility, g) quality (as a model for use or as a representative token of a text-type), and h) exploitability. For the ESP situation, we must also consider whether the goals are set are authentic with regard to students' real-world roles, and whether the goals set are authentic tasks or activities that take place in the learning situation are authentic. In material development for ESP, Moore [4] suggests six criteria to be applied in creating materials:

Purpose: Is the purpose clearly defined?
Type: Does the exercise type effectively and economically accomplish the purpose?
Content: Is the ratio of language given and student task economic? Are instructions to students clear?
Interest: Is it interesting?
Authentic: Is it a meaningful task? Is it challenging?
Difficulty: Does it contain distracting difficulties?

Through authentic texts, learners would be exposed to the cultural force of the language that they are learning and so comprehension and perceptions of the language would improve. Graves (2000) and Tomlinson (2011) [4] describe basic principles of second language acquisition that directly relevant to the development, selection and use of language materials and activities. These also reflect beliefs about how people learn in general and what the teacher's role should be in using materials. Some of these principles are presented below [4]:

Learner affect

- Materials should achieve impact
- Materials should help learners feel at ease
- Materials should take into account that learners differ in affective attitudes
- Materials should help learners to develop confidence
- What is being taught should be perceived by learners as relevant and useful

Learner engagement

- Materials should require and facilitate learner engagement and self-investment
- Materials should allow students to problem solve, discover and analyze
- The learner's attention should be drawn to linguistic features of the input
- Materials should provide variety: in roles and groupings, in type and purpose
- Materials should provide the learners with opportunities to use the target language to achieve meaningful communicative purposes

Learner Styles and Preferences

- Materials should take into account that learners differ in learning styles
- Materials should allow students the opportunity to progress at their own rate
- Materials should not rely too much on controlled practice, but allow for creative use of language and learning through trial and error

Learner Needs and Development

- Materials should draw on what students know (their experiences)
- Materials should focus on (authentic) language needs outside of the classroom and expose the learners to language in authentic use
- Learners must be ready to acquire points being presented in the materials
- Materials should provide opportunities for outcome feedback
- Materials should take into account that positive effects of instruction are usually delayed
- Materials should help students develop specific skills and strategies

Conclusions

While ESP teachers can and should draw on a wide variety of published materials for their classes, it is essential that they know how to identify, adapt, and develop materials to address the specific language needs they have identified for their students. Using technology is a good opportunity for learners to find authentic texts and develop proficiency in ESP language studies. The benefit of using a variety of authentic materials and text types are many because it helps learners absorb a very specific vocabulary, language styles and authentic spoken English. Technology and other authentic resources promote a more active approach to autonomous and constructive learning.

References:

1- CAÑADO, María Luisa Pérez; ESTEBAN, Ana Almagro (2007) - *Authenticity in the Teaching of ESP: An Evaluation Proposal.*

2- DUMITRESCU, Valeriu (2000) – *Authentic materials-Selection and implementation in exercise language training*, English teaching forum, p. 21-24.

3- TORREGROSA, G. B., PENAMARIA S.S. (2011) - *Use of authentic Materials in the ESP classroom*, Encuentro 20, Colegio Diocesano-Avila, Universidad de Salamanca, p. 89-94

4- UPTON, Thomas A.: *Current issues in ESP materials*, Indiana University Purdue University Indianapolis, U.S.A.

5- VAICIUNIENE, V. UZPALIENE, D. (2010) - *Authentic resources in Technology-based ESP Learning*, in Studies about languages, 94-98.

"DANCE RHYMES" AS A PEDAGOGICAL METHOD FOR FOSTERING BODY SKILLS AND KNOWLEDGE OF CULTURAL TRADITION IN EARLY CHILDHOOD DANCE EDUCATION IN ISRAEL

Sari Katz Zihronie

Teaching dance in early childhood education in the National-Religious community is a relatively new phenomenon in Israeli society. This article describes one teaching practice "Dance Rhymes". The research is based on ethnographic observation of dance classes in schools. Through analysis of the rhyming method, this article illustrates how traditional dance teachers have formed a unique method of "dance rhyming" that is used to foster body skills and bridge the divide between Jewish tradition and dance.

Key-words: Dance education, Early-Childhood, Tradition, Rhyming, Rhythm, pedagogical practice

A survey of current literature on current dance education suggests that dance education was traditionally based on fixed technique classes where physical skills and developing psychomotor skills were the main goal of the practice, alongside the learning of general movement principles and specific dance styles, especially ballet and modern dance (Graham, Cunningham, Limon). The prevailing teaching method of dance classes is the direct teaching method, where the teacher demonstrates tasks which students replicate, while in the creative part of the lesson students are asked to explore and solve the assignments. Criticism of such authoritarian pedagogy in technique classes has recently been voiced by Lakes [13, p.18]. At present, there is a shift towards a more open discourse concerning knowledge of dance styles, as well as growth of creativity, which is a "midway model" between process pedagogy and a product model [18, p. 9-12]. This is especially relevant in early childhood, where it is most important to teach the meanings associated with movements, and encouraging children to explore their abilities and create meaning [15] [18]..In addition to developing physical skills, students are encouraged to develop features related to personality, society and culture, reflect on their learning and increase their critical thinking skills. This article will show how dance rhymes are used to foster body skills and tradition and bridge the divide between Jewish tradition and dance.

This article is based on data collected as part of *an Ethnochoreology* (ethnology of dance) research in schools, which explores dance as a component of contemporary cultures and as a representation and reflection of society, its culture and behavior [3] [2] [16]. The observations and interviews of 14 early childhood dance teachers took place throughout the school years 2012-2013. The goals were to find out the practices implemented by the teachers in order to instill body skills and tradition, and organize these into a coherent method. In the observation, I have identified the fact that the teachers use rhymes in order to foster physical and creative goals alongside imparting the culture and values of a religiously observant community.

Based on these findings, I would like to propose a teaching method "Dance Rhymes" which uses rhyming as part of the teaching model suggested by Fitts and Posner, and addresses the proposals of other scholars regarding problem-solving and creativity growth as significant elements in early childhood pedagogy. Besides a direct teaching method, literature suggests using an open-ended problem-solving method and collaborative methods [14, p. 228]. Hanna adds that early childhood dance education has visual models, oral commentary, metaphors, and students' kinesthetic imagination aid learning [8 p.11]. Fitts and Posner suggested a 3-phase teaching model. The first stage is a cognitive-verbal phase, where the teacher explains to the learner what the principles of the skill are; demonstrates the correct way to perform it, and describes possible pitfalls. At this stage the learner listens, is focused on the demonstration and tries to absorb information and process it in order to understand the basic principles for performing; therefore, this phase is called cognitive-verbal. In the second phase the information which has been visually and verbally perceived is being physically felt. At this stage, the main

task is choosing the suitable exercise and adapting it to the learner, whose movements will become more efficient through practice. In the final phase of the model the learner is capable of turning his/her attention elsewhere, i.e., is capable of performing two tasks concurrently, the motor task plus another, cognitive or physical task [5]. To make the task of dance , the learner has to understand what is required of him and build up a picture of movement. Learner's major systems that should be related at this point are the systems connected to the absorption of information, systems with the bodily senses: sight, hearing, feeling and the memory. Using dance rhymes contains those senses and so helps the children to identify the referenced commandment, memorize it and embody the information.

Here is an example demonstrating how the teacher uses rhyme to warm-up the spinal cord at the beginning of the dance class while at the same time instilling a Jewish value into her students:

Baseline posture: sitting with crossed legs, hands crossed lying on knees, head bowed and the back bending forward.

The text recited	Instructions
We raise our heads in prayer and pleading	head goes up and at the same time the back straightens up
Hands go up diagonal to the ceiling	
Slowly, crossed they return to the knees	the back remains upright
Bow our heads with humility and pleas	The head alone is bowed and only then the back bends forward

Breaking down and analyzing the movement phrase we can see that the instructions for the exercise were given using meter, rhythm and rhyme, preceding the musical accompaniment which was only added later. Instructions for the exercise were given with varying emphases, paces, flow, and intensity. Thus the verbal directions conveyed both the essence of the action (what to do) and its quality (how to do it) . In addition to stressing their movement content, the words included names of body parts, concepts of spatial directions, heights and trajectories, as well as concepts associated with the local cultural tradition.

Where instructions such as "lift your arms" are given using several different verbs (such as lift/raise/heighten), or where synonyms are used for one and the same concept, the children expand their vocabulary. This stage of teaching follows Fitts & Posner cognitive verbal phase. After hearing and following the instructions several times, the children were requested to repeat the words of the instructions while performing them and this physicality felt state [5] reinforced their understanding. When the teacher repeated the words of the instructions, she also changed the quality of the performance: fast-slow, powerful-mild, continuous-interrupted flow, large-small movements. For example, "Let's raise our heads slowly." Varying the quality of the exercise was associated with the meaning conveyed (Some exercises are not suitable for the whole range of variations). At first, the variation options were suggested by the teacher, and then by the students. These performance variations imparted to the children the concepts of time, space and intensity which, together with the body, are the fundamentals of movement. Some exercises can be infused with emotion, such as joyfulness, sadness, anger, weariness, and a sense of blessing. For example: "Let's raise our heads with joy/tenderly." This variation of physical exercises and their qualities enable the children to discharge their emotions, experience a variety of moods and to reach the final stage of Fitts & Posner's model of turning attention elsewhere beside the physical knowledge. Some of the exercises were accompanied by metaphors of human figures, animals, forces of nature and the world of plants. This provided an opportunity for make-believe game playing, essential for the child's development according to Piaget, with the children taking on a variety of identities [17].

The teachers reported that they composed the rhymes in preparation for the holidays, the basis of all Jewish tradition. Here is an example for a basic warm-up exercise for the back, followed by a table showing the modifications made to the verbal text according to the coinciding holidays.

Basic Rhymed text	Instructions	rhymes transferred in preparation for use in the holidays **(In Hebrew the above text is rhymed)**		
		Lag BaOmer	**Tu-Bishvat**	**Hanukkah**
Hello, back!	Straighten your spine	Hello, back	Hello, back!	Hello, back!
hands straight Lift		Straight as the central candle!	Upright as a huge cypress tree,	Burning like a golden flame
Now you're tired	Put your hands down along the sides of your body	Now you are burning bright,	Now you're tired,	But the bonfire Subsides, almost into the ground.
Bend very slowly	Bend down your back and let your forehead touch your knees	Melting so slowly,	The trunk bends over.	
You'd like to go far	4 "steps" forward with you palms leading all the way down to your feet	into a liquid puddle on the floor	Branches bend earthwards,	Children rush around
Returning now,	Go 4 "steps" back	Let's gather up the wax,	Quickly gathering	Finding more branches
And once again curving	Roll your back until you sit up straight	Let's gather up the wax,	And once again, Straightening up.	With some dry wood
the back is straightening		Honoring the festival of Hannukah.		We can't wait to see sparks.
sideways the head is bending	Bend you head towards your shoulder, and continue until your back bends sideways	The light bends sideways,	A branch sways in the wind,	The flame sways To the right
upwards its erecting	Get up and sit up straight	then back, and back again,	Returns to the treetop	Sparks rise up to the sky
Now to the other side		Now to the other side,	Now to the other side	Now to the other side,
Going to the ceiling		Rising up towards the ceiling,	The wind sings, as it Blows through the leaves.	The wind blows toward a cloud
Rotating and returning	Rotate your spine to the right and return to the front	Rounding the spine, Like a Hannukah candle,	The leaves circle around	Then we look back.
Clap, clap and stop!	Clap your hands twice Put your palms on your thighs	Clap, clap and stop	Clap, clap and stop	It's very late.
Rotate the other side,	Rotate to the left and return to	Rotate the other side,	Among the branches.	But look, among the coals

	the front			
And clap, clap and halt!		And clap, clap and halt!	And clap, clap and halt!	I see a backed potato

According to Fitts and Posner movement skill instruction does not start with practicing acts but with cognitive activity designed to develop knowledge, understanding, and an action plan strategies through which the teacher tries to achieve the desired result. This movement exercise draws on the connection between the mundane (the body) and the holy (knowledge of the commandments); it combines movement, rhymes and information about tradition (the holidays). Proper exercise movement through rhyming, connects the physical movement of knowledge, practices and traditional knowledge.

The teacher added that "the rhymed text expressed verbally the body's concurrent movements […] The rhymes in this case were simple and lively, and the use of rhymes enabled the children to absorb information not only through my modelling but also through the musical rhythm of the rhymes and through the conveyed verbal instructions." This is an example of knowledge imparted through multiple intelligences [6, p. 158-187].

Through the provision of "Dance Rhymes" corresponds to the 3 phases in the model of Pitts and Posner. "Dance Rhymes" in their verbal briefing movement can be organized with the provisions of rhythm and rhyme weight, when words guide the content and quality of movement (first Phase), all while on active demonstration of the teacher and physically felt experience of the students (second phase) and the possibility to express and make changes (third phase).

The use of rhymes is common and acceptable in early childhood dance teaching, and is not unique to the traditional community which was the subject of my research. However, in the classes that I have observed, rhymes were used as a customary teaching tool for bringing the values and traditional customs of the community into the dance classes. Zali Gurevitch in his book, *On Israeli and Jewish Place*, pointed out that dancing and playing activities are a pedagogical method for imparting ideological education in early childhood; it is a method that connects us to our way of life and facilitates our acknowledgement of rules, dignity, and the freedom to acknowledge ourselves. Dance is a basic existential metaphor connecting us with the past, with our environment, with the knowledge of where we come from and amid what and amongst whom we exist. Dancing combines rhythm and simplicity that respond to the principle of ritual – the ritual of the kindergarten's circle, the family circle, and the circle of life [7 p.163-179].

When dance is provided to early childhood it tends to have an interdisciplinary reach. It has context of social and cultural sciences, [8 p.11]. Significant to dance as an applied art in early childhood is the ability to transfer knowledge […] and use it in new situations [8 p.13]. In the rhymed recitals observed, traditional content is implicit.

Summing up, this teaching practice of Dance Rhyme used rhymes to draw on the connection between the mundane, the body skills, and the holy, knowledge of the commandments ; it combines movement and information about tradition through facilitating:

- Development of body skills through dance activities.
- Learning the names of body parts, their location and the relationships between them.
- Identifying body parts and activating each one separately.
- Coordination between body parts.
- Developing a sensibility for sound nuances: tones/intensity/rhythm/meter/tempo.
- Concretization of the concept of time: fast-slow, accelerating-slowing down, pausing.
- Concretization of the concept of flow: intermittent-continuous-bursting out.
- Concretization of the concepts of weight, forcefulness and intensity: heavy-light, strong-weak, loud-silent.
- Concretization of spatial concepts: spatial directions, sizes, distance ranges, height levels, body postures and trajectories.
- Performing a sequence of verbal instructions.

- Development of problem-solving skills.
- Enrichment of language and verbal skills.
- Improvement of short- and long-term memory
- Experiencing and controlling various moods.
- Acquiring knowledge of cultural values and traditions.

The power of rhymes in dance lies in the ability to help the children to identify the referenced commandment , memorize it and absorb content knowledge of .

According to Kornei Chukovsky, the great Russian author of children's poetry, the customary meter of rhymes is rooted in the rhythm of walking and breathing [4 p. 65-70]. Rhythm in words as in dancing engages kinetic sensibilities. The vibrations move through the floor to the foot organizing the heart beat into a sympathetic pulse, leading the body into the production of words and ideas in rhythmic form [4] [9] [11].

The description of dance as a socio-cultural component of a child's education can be traced back as early as religious rituals of tribal societies. The main aim of these dancing rituals was the instruction of young people about knowledge of the environment, the spiritual foundations, and the history of the society [10 p.17-18]. The main function of rhymes is mnemonic and this was initially the function of rhymes in ancient times: a tool for memorizing and rote learning of texts used in religious rituals [1].

Rhyme and rhythm provide a musical accompaniment, and together they provide movement punctuation. The movements' rhythm and tempo are created by the rhyming, and contribute to a sense of familiarity and control within the represented imaginary world of movement, thus helping the children to connect to it quickly and enjoy it [12, p. 45-52].

Blending rhymes with rhythm creates unity. The unified use contributes to the sense that the group is greater than the sum of its individual members, pointing to the close connection between individual and group rhythms, and the power of the rhythm as a pedagogical tool, a means of control, and a unifying tool.

Further to the observations and their analysis, I suggest a general scheme for teaching with the aid of rhymes:

1. Teacher performs the movement phrase while articulating the words, as an initial modelling.
2. Students and teacher perform the movement phrase together.
3. Only the students perform the phrase while articulating the words.
4. Students perform the phrase with music without articulating the words
5. Teacher asks: "Who can perform this movement phrase differently?"
6. Students experience various postures and learn postures from each other.
7. Teacher alters her tone or other voice qualities, and the students vary their performance accordingly.
8. Students suggest further variation options (altering tempo/trajectories/mood/etc.).

In this study the method of rhyming is used to foster tradition through dance classes. This is an experiential teaching method that involves the hearing and kinesthetic senses, as well as knowledge of tradition, all presented in harmony between form and meaningful content. This methodology enhances the teaching practice by adding another dimension, but it does not replace or abolish any other teaching methods and points of departure.

This is a hands-on practice, with the participation of all senses: the hearing, visual and kinesthetic senses are in harmony with the meaning of the text. This teaching practice also enables the teacher to incorporate the students' input into the structured content knowledge, thus developing the students' problem-solving capability, as well as their creativeness and imagination.

References:

1. ATLAS Y. "What is Rhyme? Haaretz (Israeli daily newspaper) September 12, 2010

2. ALPERT B., Shlasky S., Ben Tzabar. The Ethnographic Research about Education in Israel. In: Alpert B., Shlasky S. (Ed.) A Close Look at the School and the Classroom : Ethnographic Studies on Education. Tel Aviv: Mofet, 2013. pp. 21-66
3. CRESWELL, J.W. Qualitative Inqury & Research Design, Choosing Among Five Approaches. US: Sage publications Ltd. 2007. 393p.
4. CHUKOVSKIJ K. From two to Five. Translated and edited by Miriam Marton. US: Berkeley University of California Press. 1963
5. FITTS P.M. POSNER M.I. Human performance. Us: prentice Hall. 1973. 162p.
6. GARDNER H. Brain, Mind and Creativity. Tel Aviv: Sifriat Hapoalim, 1995. 280 p.
7. GUREVITCH, Z. On Israeli and Jewish Place, Tel Aviv: Am Oved, 2007, p. 223.
8. HANNA J.L. To Dance is Human, A Theory of Nonverbal Communication. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979. 327 p.
9. HOROSKO M. MARTHA GRAHAM, The Evolution of Her Dance Theory. US; Cappela Books.1991. 185p.
10. HUET M. The Dances of Africa. Harry N. Abrams,inc. (1996) p. 111-13773
Atlantic Coast and Western Wooded Savanna – Chapter 3, p. 128
11. HUMPHREY D. The Art of Making Dances. London: Dance Books, 1959. 189 p.
12. JENSEN E. Music with the Brain in Mind. US: Brain Store Inc. 2000.121 P.78
13. LAKES R. The message behind the methods: The authoritarian pedagogical legacy in western concert dance technique training and rehearsals. In: Arts Education Policy Review 106, no. 5, 2005. pp. 3-18
14. LEIJEN A. et al. Pedagogy before technology: what should an ICT intervention facilitate in practical dance classes? In: Teaching in Higher Education Vol. 13, No. 2, April, 2008. pp. 219-231
15. LORENZO-LASA R. IDEISHI R., IDEISHI S. Facilitating Preschool Learning and Movement through Dance. In: Early childhood Journal, Vol. 35, No. 1, August 2007. pp. 25- 31.
16. MCLAREN P. Schooling as Ritual Performance. NY: Rowman & littlefield. 1999. 354 p.
17. PIAGET, J. Play, Dreams and Imitation in Childhood. New York: Norton• Piaget, J. (1962). Play, Dreams and Imitation in Childhood. New York: Norton (1962). 306 p.
18. SMITH-AUTARD J. The art of dance in education. London: A&C Black. 2nd. Ed. 2002. 240p

DEALING WITH LARGE TRANSLATIONS

Schitco Eleonora, lector
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

The article refers to some ideas and steps in dealing with large translation projects.

It is mentioned that before starting a large translation project the manager needs to talk with his client and agree on deadlines, payment terms, delivery and establishing client contacts for information.

It is pointed out that to ensure consistency it is recommended to have only one editor on the project. The article talks about the importance of gathering background materials such as glossaries, existing translations on related subjects, dictionaries, industry publications and the Internet that will help make the translation faster and of a better quality. It is a good idea to create a style sheet if there are multiple translators, it will be a key tool to help ensure consistency of terminology, format, and tone. It addresses the project schedule, client deadline, and the final check.

Key-words: glossaries, translations, long – term projects.

Before you can create a schedule for your job, you need to know when your client needs the project completed and whether your client expects partial deliveries throughout the project. It is important to clarify payment terms at the beginning. You can request progress payment, either monthly or when certain objectives are met or a deposit in advance to maintain a cash flow. Make sure you and your client agree on exactly what you will deliver. An electronic or hard copy? Or may be both.

Finally, you should establish client contacts for questions. You might want one contact for administrative matters (deadline, volumes, payment issues and another for technical issues (terminology, clarification of concepts, software compatibility). Determine the best method and

timing for submitting questions. Assembly your team, you should try to have one editor on the project to ensure consistency. Establish the basic terms with your team at the beginning, including the volume of work they can do, their availability, their strengths and weaknesses and payment terms.[1]

Gather background materials. Your client may provide some of these, such as glossaries, existing translations on related subjects, related source or pictures. Other sources of materials include dictionaries, industry publications, industry organizations or associations, and the Internet. If necessary, create a glossary specifically for the project. This is useful for translations with multiple translators, as it helps ensure consistency of terminology.

Create a style sheet. If there are multiple translators, the style sheet will be a key tool to ensure consistency of terminology, format, style and tone. It should also address file management. The style sheet should be distributed to the entire team, along with the background materials and schedule.

Look closely at the material to be translated. Review it for potential problems as you go through looking for the best way to divide the job. Review it for potential problems as you go through looking for the best way to divide the job. If there is only one translator, then your task is to divide the job into smaller segments (chapters, separate documents, annexes). If multiple translators are involved, your task is more challenging. You need to find segments that are suitable for each translator (approximate volume, subject matter, complexity of formatting, etc.).[2]. You should notice segments that are related to each other in a significant way. If possible, those should be done by the same translator. If not, key terminology must be coordinated among the team. If there are any forms that recur throughout the project, create templates and distribute them to the team.

Create a project schedule using all the information you know (client, deadlines, translator sections, team member availability, and expected daily or weekly output). For long-term projects, you may want to be available for small projects for your other clients, so you might want to commit only part of your time to this project. Include all of these factors in your schedule.

Begin the translation, sending the source text along with background materials, the style sheet and the schedule to all team members. Remember the team will have many questions early on in the project, so be sure you have made time to answer them.

Monitor your progress against the schedule. Adjust it as necessary and send the new schedule to all team members. Do this as often as necessary.

Do a final check once the translation and editing are done and the editor’s changes are incorporated and proofed. This should ensure that the document is accurate, complete (no missing paragraphs, sentences, pages), consistent, and in order, and that it meets it expectations. It is a good idea to do a spot check as well. Although you should have been doing this all along, just prior to delivery you can select random sections or pages to check carefully (numbers, names, format, style of the consistency of section headings with the Table of Contents, and overall accuracy of the translation) to serve as one last quality assurance step.

Deliver the project on time and in the format agreed upon. As with any project, if you think you cannot meet the deadline, contact the client as soon as you realize there is a problem and negotiate solutions.

Submit your final invoice. Then take some time to review the project. What worked well and what did not? What did you learn that will be helpful for other projects?

CRITICA LITERARĂ DESPRE DEBUTUL ADEVĂRAT ALUI ALEXEI MARINAT

Sîrbu Inga, lector, master în filologie, Doctorandă, USM

The writer, journalist and playwright Alexei Marinat makes his debute with the edition of his volume with sketches "The horizon is calling us" (1959), drawn up in the inertia of the tradition of the "new man"- builder of the communist society affirmation. The author's comments on the literary level, define, „volens-nolens", a disarming truth: in order to start work again, the reprobation of the socialist realism dogma is necessary, the group realism. At least, this fact is easy to be noticed in Marinat's reflections in "not banned literature" in his private diaries, but in everything he publishes, the writer assumes himself the role of "the engineer of human souls".

He makes his debut with the story "The stonemasons", about which the author, much later, would remember with irony, because until then he had written diaries from the camp in Russian.

The literary researcher launches the opinion that the writer's real literary debut would be the political prisoner George Motruc's life story, about whom Marinat, at a respectable age, in the book "The world and I," retells some stories from memory.

Key-words: new man, debut, literary criticism, real, origin, totalitarian regimen, values, signs, narrative art, literary beginning, Siberian route, concentration camp

Prozatorul, publicistul şi dramaturgul Alexei Marinat, supranumit Soljeniţân al Basarabiei, debutează editorial cu volumul de schiţe „Zările ne cheamă" (1959), redactat în inerţia tradiţiei afirmării „omului nou", constructor al societăţii comuniste. Această scriitură de factură documentară şi propagandistică se producea pe bandă rulantă. Pentru a ilustra calitatea prozei din etapa începuturilor publicistice ale scriitorului, extragem un fragment din volumul „Venea un om pe drum de ţară" (1962), luat aproape la întâmplare: „De fapt câmpul şi ferma sunt atelierul agricultorului. Deci ar trebui să-şi organize lucrul, cum şi-l organizează meşterul în atelier, ca să fie şi el meşter. Dar agricultorul încă nu e meşter. Încă n-a înţeles. Cică nu s-a deprins. Încă n-a dezbrăcat strâmta cămaşă tradiţională nici în lucru şi nici în cuget.

A lucra pe nou e lucru mare. Iar a te simţi om nou e şi mai mult. Însă şi una şi alta vin foarte greu. Şi pentru una şi pentru alta se cere curaj, raţiune şi cumpăt. Iar agricultorul din Putineşti e cam zgârcit la acestea. „Ceapa nu creşte decât din arpagică. Hectarul nu poate da decât 120 puduri de păpuşoi. Planta, dacă e să crească, scapă şi singură din buruiene". Ai putea adăuga volume întregi de folclor din acesta, în care, ca într-un bâlc de apă stătută, se oglindeşte încremenirea tradiţiei în cuget, şi deci şi în procedee".

Comentariile autorului, transpuse în plan literar, pun în definitiv, „volens-nolens", un adevăr dezarmant: pentru a lucra pe nou, este necesară şi reprobarea dogmelor realismului socialist, a realismului de comandă. Cel puţin, acest lucru e uşor depistabil în reflecţiile lui Marinat în „literatura de sertar", în jurnalele lui intime, dar în tot ceea ce publică scriitorul îşi asumă rolul de „inginer al sufletelor omeneşti".

Autorul, transnistrean de origine, s-a născut la 24 mai 1924 în comuna Valea Hoţului, actualmente aflată în regiunea Odesa. A participant la război din 1944, fiind artilerist. După demobilizare devine student la facultatea de istorie şi filologie a Universităţii de Stat din Moldova. Turnat la securitate, este arestat la 27 mai 1947 şi condamnat la 10 ani închisoare pentru idei „subversive", exprimate într-un jurnal intim, şi deportat în Siberia, regiunea Irkutsk, lagărul special nr.7, codificat „Ozerlag". După şapte ani şi jumătate de muncă silnică, este reabilitat şi eliberat la 5 noiembrie 1954. Este angajat în calitate de lucrător literar în secţia propagandă la „Tinerimea Moldovei". Cu Ion Josu, redactorul-şef al redacţiei ziarului, lucrase în 1946 - 1947, pe o jumătate de salariu, la „Ţăranul sovietic" în calitate de dactilograf. Aici îi are colegi de breaslă pe Anatol Gujel, Filip Mironov, Iuliu Edlis, Pavel Meniuc, Mihail Hazin, Gheoerghe Marin, Alexandru Vasiliuc. Norocul i-a surâs după ce poetul Petrea Darienco, redactorul-şef al gazetei „Moldova Socialistă", consăteanul său, cu care a învăţat la o şcoală, îi refuzase postul de fochist.

Debutează cu povestirea „Pietrarii” despre care autorul, mult mai târziu, avea să-şi aducă aminte cu ironie, căci până atunci scrisese jurnalele din lagăr în limba rusă. Despre gradul de cunoaştere a limbii române, mărturisea: „... dintr-un articolaş de 75 de cuvinte cam la 50 nu le cunosc sensul! Le notez într-un caiet aparte, apoi încep să le caut prin dicţionare – ce-o fi însemnând: „vertiginos”, „robust”, „exigent”,... „a evita”, „a recurge”, „a comite”... Iuliu Edlis trece pe lângă masa mea de lucru şi observă ce fac. Apoi se duce la Gujel şi se prăpădesc de râs”. Ca şi Vlad Ioviţă, un alt transnistrean, începe să înveţe româna literară: „Acasă îmi fac un regim de muncă ca în lagăr: 16 ore! La ora 1 mă scol şi încep să învăţ cuvintele. Dimineaţa, verişoara îmi face examen: dacă am memorizat cuvintele” („Călătorii în jurul omului”, Ch., 2004, p. 108) [4]. Parcă ar fi preluat model lui Martin Eden al lui Jack London. Până la povestirea „Pietrarii” scrisese un articol despre viaţa studenţilor de la Tehnicumul de Viticultură din Stăuceni, despre care notează: „Preigher, care era stilizator, îmi face articolul negru, dar spune că este bun, are „gânduri”, „imagini”, „vervă”... Articolul este publicat pe jumătate de pagină de gazetă” (Ibidem, p. 108) [4]. Despre adevăratul debut la „Tinerimea Moldovei”, Marinat notează: „A doua deplasare am avut-o la minele de piatră din Cricova. Am scris de acolo o povestire documentară, „Pietrarii”. Povestirea a fost publicată şi pusă la Tabla Roşie şi premiată cu 600 de ruble. Toţi m-au felicitat şi au început să mă privească altfel. Iar Iuliu Edlis îmi spuse că nu i-ar fi ruşine nici lui să-şi pună iscălitura sub această povestire” (Ibidem, p. 108) [4]. Aceste detalii sunt foarte relevante în biografia unei întregi generaţii, nu numai în modul de formare al scriitorului Alexei Marinat.

Fără ecouri favorabile, în critica literară a timpului, rămâne şi al doilea volumaş, „Venea un om pe drum de ţară” (1962), o schiţă întinsă pe o sută de pagini despre biografia unui „Erou al Muncii Socialiste”, Dimitrii Timifeevici Pasenco, în care dăm, întâmplător sau nu, şi de un oarecare Bodiul, şef de fermă de cai din satul Putineşti. Subiectul e rezumat de autor într-un cuvânt înainte: „Pe drum de ţară a plecat, lăsându-şi copilăria vitregă în satul care s-a născut. A plecat să caute rost în viaţă. Şi l-a găsit în revoluţie. Şi tot pe drum de ţară s-a întors, începându-şi a doua viaţă la vârsta de cincizeci de ani, fiind pildă pentru toţi care l-au cunoscut – comunist, administrator şi om”.

Într-un profil literar, publicat în hebdomadarul „Cultura” (1970, 21 februarie, p. 10) [2], reluat în volumul „Profiluri literare” (Ch., 1972), criticul Gheorghe Chira, trece lejer peste primele două cărţulii, atestând în ele, „un fel de punere la punct a instrumentelor de muncă” („Profiluri literare”, Ch., 1972, p. 407) [5], sugerând ideea că adevăratul lui debut ar fi primul său roman „Fata cu harţag” (1962), un roman cu priză la romantica epocii.

Zgârcită în aprecieri este critica literară de până la ’90 şi cu celelalte volume de schiţe. Un anumit interes istorico-literar prezintă recenzia lui Vitalie Tulnic „Drumuri sub stelele dragostei”(„Tinerimea Moldovei”, 1963, 17 mai, p. 4) [6], la volumul de schiţe „Dragoste” (1963).

Un lucru e acceptat şi evidenţiat de mai toţi criticii literari: activitatea publicistică i-a marcat romanele „Fata cu harţag” (1962), „Urme pe prag” (1966), „Izvoarele fierbinţi” (1973), „Mesagerii” (1977), „Grădina dragostei” (1980), schiţele şi povestirile din cărţile „Drob de sare” (1968), „De luni până sâmbătă” (1970), „Căutătorii de noroc” (1983) etc.

În repetate rânduri iar într-un studiu consacrat revalorificării moştenirii literare, în mod special, criticul Nicolae Bileţchi accentuează ideea revenirii imperative la literatura română din perioada regimului totalitar, care trebuie recitită şi reinterpretată, „scoţându-i veritabilele merite încă nedepistate, dacă vrem să fim luaţi în seamă şi dacă dorim să folosim valorile detectate drept fundament serios pentru realizările noastre de mai departe” („În căutarea adevăratului debut”, „Literatura şi arta”, 2014, p. 4) [3].

Cercetătorul literar lansează opinia că adevăratul debut al scriitorului ar fi o povestire din viaţa deţinutului politic Gheorghe Motruc, despre care Marinat, la o vârstă respectabilă, în cartea „Eu şi lumea”, mărturiseşte următoarele: „... scriam povestirea în minte, o repetam într-o ultimă variantă cu descrieri ale naturii, cu metafore, cu intonaţii... Am memorizat-o cuvânt cu cuvânt”. Reproducem fragmentul cu povestirea: „În ziua de şapte august una mie nouă sute patruzeci şi

unu Gheorghe Motruc s-a pomenit între două pădurici, pe un drumeag prăpădit, fără nici un indicator, de parcă acolo începea şi tot acolo se sfârşea. Din toate părţile se auzeau bubuituri de tunuri şi explozii de obuze: nu se ştia cine trage, de unde trage, precum nu se ştia pe unde trece frontul. El fusese contuzionat şi a stat acoperit cu pământ câteva ore sau câteva zile. Când s-a dezmeticit, nu ştia în ce parte s-o ia. Unitatea lui, răzleţită, se retrăsese. El era socotit dispărut fără urmă. Singur sub cerul imens al stepei ucrainene, fără picătură de apă şi speranţa că va da peste un izvor, să-şi potolească setea, voia să beie un gât de apă, să trăiască... A pornit, dar nu pre Nicolaev, unde erau ai săi, ci în direcţia opusă. Şi a nimerit în încercuire. A căzut prizonier...

Astfel începea povestirea... Am depănat-o în câteva ore, fără repaus...

- Mi-ai înşirat istoria, sunt eu, dar parcă îmbrăcat în alte haine. Măi, tu eşti un povestitor adevărat. Dă-mi voie să-ţi spun că ai talent!

- Ce-i lipseşte? l-am întrebat.

- Tocul şi hârtia. Şi ai povestirea gata".

Referindu-se la această secvenţă, criticul susţine: „Dislocată fragmentar, în cadrul discuţiei dintre cei doi interlocutori, povestirea orală poate fi uşor „adunată" şi asamblată, dat fiind că fiecare segment al ei dă în vileag semnele unei „unice respiraţii", care trimite spre ideea de bază, adică spre o povestire bine structurată. Reconstituită imaginar şi comparată cu aşa-zisa primă schiţă, „Pietrarii" (1955), care, cică, ar fi alcătuit debutul, ea ne oferă un bun prilej de meditaţii asupra artei narative a scriitorului".

În logica acestor consideraţii, criticul îşi probează opinia cu alte argumente: „Povestirea orală din 1947 apare aşa cum a izvorât ea din sufletul autorului – într-o „limbă, cum afirmă cercetătorul Mihai Cimpoi despre literatura din Transnistria, unde s-a născut scriitorul, încă neconvertită la sistemul totalitar, săracă, stângace, dar în multe cazuri vie, curată, mustoasă în sens folcloric" („O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia", 1996, p. 156)" [1].

Din perspectiva zilei de azi, într-o nouă relectură a unei opere deja încheiate, Nicolae Bileţchi observă: „Povestirea din 1955, „Pietrarii", apărută cu opt ani mai târziu, poartă în sine toate articulaţiile sigiliului canonului dogmatic de la sfârşitul primului deceniu postbelic, când scriitorii erau deja total convertiţi de sistemul totalitar sovietic: prin senzaţia filmării pe viu, prin pecetea unei gândiri ideologic regizate, prin impresia unui conflict de o configuraţie în stare să demonstreze gândul de recunoştinţă pentru omul nou şi pentru „eliberatori", cultivate intens în proza timpului" („În căutarea adevăratului debut", „Literatura şi arta", 2014, p. 4) [3]. În acelaşi studiu temeinic, criticul, în căutarea adevăratului debut, vine şi cu alte ilustrări, peste care nu putem trece şi care demonstrează un alt crez artistic pentru care a suportat ani grei de detenţie.

În povestirea „Ziua *X*" e o secvenţă pe care reproduce un dialog din ziua anchetării autorului de către căpitanul Ciudnâi:

„- Tu n-ai să devii scriitor niciodată, dragul meu! Mi-a aşternut el fraza atât de frumos cu „dragul meu" şi cu atâta siguranţă, că m-am simţit blendit de pe cărare, lovit, scos din pârtie...

- Dar de ce n-am să devin scriitor? l-am întrebat pe anchetator.

- Fiindcă tu nu mergi într-un pas cu societatea, cu poporul...

- Aceasta încă nu înseamnă că n-am să pot să descriu cu ce pas merge societatea, poporul... Eu sunt acela care trebuie să aleg locul de unde mi se vede mai bine!

- Aşa, aşa, zi-i ceva mai clar! Mi-a cerut anchetatorul.

- Când merge o coloană la demonstraţie, eu unde trebuie să fiu, ca să pot să văd mai bine?

- Ca scriitor, trebuie să fii în coloană, împreună cu toţi, să simţi pasul, ritmul, bătăile inimilor. Iar tu te afli pe o poziţie greşită şi despre aceasta se ştie! De aceea nici n-ai să devii scriitor niciodată!

- Dar ce este mai important în profesia de scriitor? am întrebat intrând în discuţie cu căpitanul.

- Poziţia! se pronunţă căpitanul atotştiutor şi categoric.

- Dar poziţii sunt diferite: în coloană şi în afara coloanei! mi-am spus şi eu părerea.

- Cei care se situează în afara coloanei au o poziţie greşită, nesănătoasă. Fiind rupţi de popor, degradează, cad în pesimism, se descompun ca personalităţi şi, până la urmă, sunt

aruncaţi la râpă de către popor. Poporul îi lipseşte de dreptul de a fi ingineri ai sufletelor omeneşti. Ai înţeles?".

Cu privire la căutarea adevăratului debut am putea să aducem altă schiţă, chiar aşternută pe hârtie, ceva mai înainte, pe 30 ianuarie 1947, în primul dintre cele trei caiete ale jurnalului intim „Eu şi lumea" despre doi bărbaţi la intrarea în piaţă, la care ne-am referit în mod special în „Jurnalul lui Alexei Marinat: între faptul brut şi ficţiune".

Am insistat asupra începuturilor literare pentru a pune în evidenţă drama unei conştiinţe, oscilările prozatorului, cum afirmă N. Bileţchi, „între două debuturi", între dogmă şi creaţie, mai exact, între creaţia primului debut şi dogma celui de al doilea. Ideea care se deduce din aceste argumente e că scriitorul, aflat „sub vremi", a ratat, fără să exagerăm, un destin de creaţie, că, până la „perestroika" lui Gorbaciov, şi-a convertit opiniile, metoda de creaţie, înrolându-se, cu anumite intermitenţe, în „coloana" realismului de comandă. În ultimă instanţă, compromisele cu „omniprezenta cenzură" (Vladimir Beşleagă) i-a marcat nefast reveriile literare din tinereţe. Frica de a fi din nou arestat dar şi obsesile lagărului concentraţional l-au urmărit toată viaţa. Volumul „Călătorii în jurul omului" (2004) cuprinde povestirea „Spaima cea mare", care se încheie cu aceste destăinuiri: „Au trecut mulţi ani de atunci – peste 40. M-am eliberat din lagărul special nr.7 în 1954, după şapte ani şi jumătate de detenţie în GULAG-ul sovietic, dar şi acum visez câteodată că mâine-poimâine trebuie să vină comisia specială a comuniştilor, îmi va arunca arcanul pe gât şi mă va duce la un şantier de unde nu se întoarce nimeni niciodată. Mă trezesc cu sudori reci pe frunte. Dându-mi seama că sunt acasă, lângă ai mei, respir adânc şi zic: „Doamne, păzeşte-mă! Doamne, să nu se mai întoarcă timpurile celea niciodată!". Ideea care se desprinde nu numai din această povestire, dar şi din publicistica şi cuvântările lui la adunările scriitorilor este că în definitiv întreaga sa viaţă e reductibilă la o călătorie, după expresia autorului, „pe traseul siberian".

Referinţe bibliografice:

1.CIMPOI, Mihai, (1996) - *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*,Chişinăău, p. 156
2. Hebdomadarul *Cultura*, (1970) 21 februarie, p.10
3. Revista *Literatura si Arta* (2014), Chişinău, p.4
4. MARINAT, Alexei (2004) – *Călătorii în jurul lumii*, Chişinu, p.108
5. Volumul *Profiluri literare* (1972), Chişinău, p.407
6. Ziarul *Tinerimea Moldovei* (1963) 17 mai, Chişinău, p. 4

CREATIVE TEACHING OR TEACHING CREATIVELY

Sîrghi Natalia, University Lecturer
Department of English and French for Specific Purposes, Moldova State University

The present article focuses towards some insights into creative teaching as an interesting and effective tool in promoting students' fluency and enhancing their creative thinking. The concepts creative teaching and teaching creatively are presented, described and analyzed. An attempt is made to answer the question: "How not to get bored, both teacher and students, during the lessons?" and some ways of fighting boredom in the classroom are proposed.

Nowadays the main goal and the objectives of teachers is to prepare the young people for life and work in an increasingly uncertain and rapidly changing economic and social environment. When you have been working for a very long period of time teaching students, you reach a time when it seems that you already know all the manuals by heart and all the activities that can be planned, designed and used during the class have been already performed. Sometimes you feel bored as a teacher and respectively your students are bored during your classes. Let me tell you that you will never be bored in class or unsatisfied with your students if you employ creativity in all the activities you perform during your classes.

Joubert M. [1, p.21] observes: “Creative teaching is an art. One cannot teach teachers how to be creative; there is no fail-safe recipe or routine. Some strategies may help to promote creative thinking, but teachers need to develop a full repertoire of skills which they can adapt to different situations.” An important step in becoming a creative teacher and remain a creative teacher during all your teaching career is to develop your awareness of yourself as a creative being because if you have a flexible and creative mindset you will be able to teach creatively and to foster creativity in your students. Creative teachers demonstrate curiosity and should possess a genuine desire to learn. They must also be interested in and curious about their students both as people and as learners.

Creative teaching means involvement of teachers in making learning more interesting and effective using imaginative approaches in the classroom. A creative teacher imagines him or herself in the position of students. Research suggests that “effective teaching is essentially the same as “creative” teaching” [2, p.386]. If using creativity during classes the lesson will become more challenging, engaging and motivating for both teachers and students. Creativity skills, among others, involve curiosity, open mindedness, imagination and problem solving. Creativity also, among other skills which students acquire during their studies, will help them not only to survive but to thrive in our fast changing world.

Creativity helps students to be:

- Motivated and ambitious for change;
- Confident in their capabilities and the validity in their own viewpoint;
- Able to transfer their creativity skills to other contexts;
- Able to lead and work well with others.

When implementing creativity into the classroom it is important to consider the idea of promoting students to think “outside the box”. “Creativity is not only desirable but also necessary because it involves co-construction of meaning and promotes an active role of the learner” [3, p.350]. This a valid point as it enforces that creative teaching promotes learning and it enables students to create meaning. The way in which a teacher teaches a task with purpose to be creative there are opportunities to be: imaginative, purposeful, original, valuable.

Creative teaching has the potential to inspire deep learning, using inventive activities and stimulating contexts that can capture the imagination of students.

The benefits of creative teaching are:

- Encourages students to become independent in their learning and thinking skills;
- Enables students to look post the norm;
- Allows students to further their thinking;
- Gives students an attitude to create and try something new.

The barriers to teaching creatively are:

Teachers have a busy schedule which means that they do not have the time to plan something creative and new;

- Sometimes students, being used to a different type of teaching, cannot accept change.

If we are smart we can take advantage of different aspects of the stimulating environment we all live in to help us teach creatively. If we can stimulate our students we have a better chance in keeping them interested in learning more. Being a creative teacher offers more benefits than just holding our students’ attention. If we are able to present the material we are to teach in many different ways, our students have a better chance of understanding it. Being a creative teacher encourages students to be creative learners too.

Most teachers accept that learning is more effective when it is enjoyable, but they are given little direct advice about how to achieve the creative and motivating classrooms that educationalists appeal for. That is why it is up to each of us to try and do our best to be creative and teach creatively. A knowledgeable teacher knows how to do this by studying continuously by himself/herself, by connecting with other teachers in changing and sharing the experience and

expertise, by collecting teaching ideas, by practicing creativity, and by making creativity a daily goal.

Nowadays teachers must be aware that we have to move away from a simple delivery of knowledge/information and we must concentrate on how our students can use this knowledge. Thus creativity, originality and innovation must be at the top of the list in importance now more than at any time before. Changing the world requires changing your mind and being open to possibilities.

References:
1. JOUBERT M.M., The Art of Creative Teaching in "Creativity in Education", London: Continuum, 2001
2. DAVIDOVITCH N.J., MILGRAM R.M., Creative Thinking as a Predictor of Teacher Effectiveness in Higher Education, Creativity Research Journal, 18(3), 385-390, 2006
3. FERRARI A., CACHIA R., PUNIE Y., Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States : Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching (YCEAC), 2009

LE ROLE DE LA TACHE DANS LE CONTEXTE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Spinei Aliona, doctorandă, UPS "I.Creangă"

Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbile Străine, care a fost adoptat în 2001 şi care promovează o perspectivă acţională a devenit cel mai important document didactic din ultimul timp. Una din noţiunile-cheie cu care acesta operează pe larg este noţiunea de sarcină, care deşi este menţionată în repetate rînduri în cadru, precum şi în numeroase lucrări ale didacticienilor contemporani, necesită o abordare mai profundă şi o analiză detaliată, deoarece rolul ei este unul foarte important în cadrul perspectivei acţionale- motivînd şi stimulînd elevii/studenţii poate aduce rezultate fructuoase.

Ne propunem să sintetizăm diferitele forme ale sarcinei, să facem diferenţierea între noţiunile de sarcină şi activitate, precum şi să definim rolul sarcinei în cadrul perspectivei acţionale.

Cuvinte-cheie : perspective actionnelle, tâche, acteur social, motivation, autonomie, progrès

La notion de tâche se retrouve premièrement dans les recherches des anglo-saxones, comme Nunan et Willis, qui s'intéressent depuis longtemps à l'apprentissage fondé sur les tâches. Après 2001, avec la publication du Cadre Commun de Référence pour les Langues où elle est largement utilisée, elle est devenue une des notion-clé de la perspective actionnelle : « ...elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des *acteurs sociaux* ayant à accomplir des *tâches* (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un *environnement* donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier *déterminé*.» [1 : 16] En ce qui concerne la tâche, Le Cadre européen commun de référence pour les langues propose la définition suivante de la tâche : « ...est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ». [1 : 16]. Tandis que pour Nunan, la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens sur l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de comprehension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme lingustique.

Quand-même, les définitions proposés sont assez générales et donne du champ à de nombreuses études et analyses. Si on se réfère à la perspective actionnelle on peut observer

facilement que la figure centrale est la tâche. Elle représente le cadre actionnel qui permet aux apprenants de réaliser des activités authentiques. Ainsi, la perspective actionnelle parle de la tâche réalisée dans le cadre d'un projet global.

Si on fait référence aux autres didacticiens contemporains, on pourrait citer Christian Puren, un des promoteurs de la perspective actionnelle, qui dans son article « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », propose la définition suivante: « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage ». [5 : 18]

Une confusion fréquente qui apparaît au moment où on parle de la tâche est celle entre la tâche et l'activité. La notion d'activité recouvre des significations différentes selon le domaine d'activité. Dans la didactique des langues elle a le sens d'« activité d'apprentisage » que l'on retrouve lors de la mise en place de parcours de compréhension orale ou écrite, mais elle peut renvoyer aussi à la production orale ou écrite où elle acquièrt le sens d'« activité communicative » réelle ou simulée.

En définissant le locuteur comme un acteur social susceptible d'effectuer des tâches requérant à la fois des compétences générales et des compétences langagières, le CECRL impose une décentration : l'action précède le langage, la tâche précède le texte.

Le CECRL donne la définition de la tâche, mais on observe que dans le passage « Afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives. » [1 : 47] la notion de tâche est présente comme un synonyme de l'activité communicative et que le mot « activité » sert à désigner aussi ce que la didactique des langues appelle « habileté langagière ». Les activités linguistiques et communicatives de réception et de production se présentent articulées différemment car il n'existe pas d'hiérarchie dans l'ordre des tâches; aux activités communicatives qui caractérisent les approches précédentes on ajoute des activités de réflexion (métacognitives) qui visent à rendre l'apprenant conscient des styles et des stratégies d'apprentissage. L'apprentissage s'appuie sur une conceptualisation effectuée à partir des productions des apprenants eux-mêmes..

Pour réaliser une tâche selon les moyens qui lui sont attribuer et dans des conditions données, l'apprenant doit développer une activité. L'activité est la tâche effective, tandis que la tâche est la tâche prévue. Autrement dit, l'activité représente ce qui est fait, tandis que la tâche désigne ce qui doit être fait. La différence entre la tâche et l'activité est essentielle. Pour pouvoir dire qu'une activité est une tâche, elle devrait être utilisée en coopération, inciter à la communication entre les apprenants et aboutir à un résultat concret.

La tâche est un plan de travail. On doit fixer un objectif final et des étapes générales que les apprenants doivent suivre pour l'atteindre. On n'indique pas les structures linguistiques que les apprenants doivent utiliser- ils choisissent eux-mêmes les outils linguistiques dont ils ont besoin pour accomplir la tâche. Donc, la tâche est un cadre d'action à l'intérieur duquel les apprenants évoluent librement.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère la tâche est centrée sur le sens. Elle doit permettre la communication entre les apprenants, et non seulement de les faire utiliser certains formes grammaticales ou vocabulaire, car la langue est un outil pour atteindre un objectif et non l'objectif en soi. Donc, cela implique un recours à plusieurs compétences langagières, et doit aboutir à un résultat et à un produit communicatif. Mais, la nature de la perspective actionnelle suggère le fait que les apprenants doivent posséder non seulement des compétences langagières et communicatives, mais elle implique aussi la nécéssité d'une vision socio-culturelle. Elle est vue comme un agir social, qui mobilise toutes les compétences de l'individu pour réaliser un objectif, qui, très souvent dépasse les compétences langagières.

La tâche implique la mise en place des processus réels d'utilisation de langue, des activités qui ressemblent à celles de la vie réelle : *acheter une voiture, remplir un formulaire, etc.* Elle met en place des proccessus cognitifs. Pour atteindre l'objectif les apprenants doivent se mettre d'accord sur la façon d'y arriver, choisir l'information importante, valoriser les différents avis, etc.

La tâche doit être contextualisée : elle présente une situation qu'on peut rencontrer dans la vie quotidienne : *écrire un e-mail à un ami, acheter une voiture, organiser une excursion dans un pays/ une ville inconnue.* La contextualisation dans une « situation » signifie que toute tâche de langue aura comme premier objectif, un objectif extra-linguistique : *consulter une brochure contenant les objectifs touristiques de la ville, demander des renseignements aux passants, prendre le transport en commun, etc.* Ainsi, elle pose toujours un problème : *quel type monument, quel lieu visiter?* Elle est finalisée : elle a un objectif, un but, une finalité et doit apporter une information fiable et elle doit donner un résultat : par exemple, l'excursion- des impressions sur les lieux visités.

Donc, comme le dit le CECRL: « on appelle tâche toute action intentionnée qu'un individu juge nécessaire pour obtenir un résultat concret à propos de la résolution d'un problème, de l'accomplissement d'une obligation ou de l'atteinte d'un objectif. »

Cette activité est complexe : elle oblige à convoquer une série de savoirs, à faire des calculs, tout cela selon une démarche pertinente.

Il est très important de faire une classification des tâches. « Le Guide de l'utilisation du CECRL », par exemple, distingue trois catégories de tâches :

1- les tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle » : elles sont choisies tenant compte des nécéssités communicatives de l'apprenant hors du contexte de l'apprentissage,

2- les tâches de communication pédagogique : elles présentent la réalité sociale où les apprenants peuvent participer ;

3- Les tâches de pré-communication pédagogique : elles ont à la base des exercices spécifiques sur la manipulation décontextualisée des formes.

Plusieurs didacticiens, à l'instar de Puren [5], parlent de **la tâche d'apprentissage** et **la tâche sociale.** C'est une distinction plutôt entre *l'agir d'apprentissage* et *l'agir social*. Puren, par exemple, désigne des activités à finalité sociale par l'acteur social tandis que l'agir d'apprentissage concerne des activités à visée didactique ayant pour but d'améliorer l'acte d'apprentissage.

Emilie Perrichon, une autre personnalité de la didactique moderne qui fait des recherches sur la perspective actionnelle parle des Tâches Authentiques à Orientation Scientifiques (TAOS) [4] Il s'agit des tâches spécifiques à l'enseignement du français comme langue d'action professionnelle. Les TAOS sont marquées par certaines caractéristiques. Elles sont orientées vers la réalité sociale qui détermine leurs différentes dimensions (objectifs, démarches, rôles de différents acteurs, etc.) Ces tâches concernent un domaine professionnel particulier (médecine, affaires, droit, etc.)

Il existe une autre classification qui regroupe les tâches selon le degré de complexité. Les premières, qui sont aussi les plus fréquentes sont ***les mono-tâches.*** Ce sont des tâches uniques mais toujours complexes, c'est-à-dire nécessitant des étapes ou sous-tâches. Ces tâches, ainsi que leur déroulement, sont proposées par l'enseignant, comme par exemple, une production écrite (la rédaction d'une synthèse, la rédaction d'un mémoire de licence) ou une production orale (l'enregistrement d'un micro-trottoir). Une forme plus complèxe de réalisation des tâches est le **projet**, qui peut contenir une ou plusieurs tâches, et la suite des tâches scénarisées. « En pédagogie, le projet est un ensemble de tâches impliquant très fortement un collectif d'élèves en vue de la réalisation d'un produit déterminé sur une durée relativement longue (quelques semaines, quelques mois, voire une année entière)» [5 : 5].

Selon le Cadre, **les tâches pédagogiques communicatives** «visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes, mais faisables et ont un résultat identifiable ». Mais « la tâche communicative est une partie du travail en classe qui amène les apprenants à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible, pendant que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme. La tâche devrait également être complète et faire sens de manière autonome, en tant qu'acte communicatif à part entière ». [3 : 10].

S'il s'agit de parler du rôle de la tâche, on devrait dire qu'il est essentiel au cadre de la perspective actionnelle. Tout d'abord, elle devrait motiver les apprenants. La **motivation** est importante, car elle permettra de mettre en marche le processus nécessaire pour que l'apprentissage du français soit un succès. Par ailleurs, l'apprenant doit gagner en autonomie afin de pouvoir agir et surtout interagir, ce qui suppose de la part de l'enseignant une nette orientation vers des activités où les apprenants sont régulièrement sollicités, c'est à dire vers des activités qui permettent des travaux de réflexion, de création ou d'échanges en groupes réduits, des mises en commun avec des porte-paroles.

Outre la motivation, la tâche responsabilise l'apprenant. En effet, pendant la réalisation d'une tâche, les apprenants ont la liberté d'agir. Les tâches amènent les apprenants à s'exprimer en langue étrangère et à prendre un rôle actif pour accomplir un objectif. Il est important que la tâche ait du sens, soit proche de vie réelle. Dans ce cas, on suppose que la motivation des élèves augmente. Ils doivent mobiliser toutes leurs compétences pour arriver à un résultat souhaitable. Les apprenants travaillent en semi-autonomie et définissent leurs objectifs et leur besoins en dehors de toute considération. Cette mise en pratique d'un enseignement, commandé par la réalisation concrète d'un produit (une brochure touristique sur la ville, une vidéo documentaire), etc. doit mener au progrès. Comme le mentionne Beacco : « L'approche par tâche, entendue comme approche par projet, conduit à déstructurer les progressions d'enseignement, puisque l'essentiel est le produit et non les acquis langagiers » [2: 34]. En travaillant à la réalisation d'une tâche, le langage est immédiatement employé dans le contexte de la réalité de l'apprenant, conférant ainsi une véritable authenticité à l'apprentissage. L'accent est mis sur l'envie de communiquer qui devient la principale motivation. Elle privilégie la facilité de communication au lieu de faire pression de formuler des phrases parfaites, comme c'est le cas des autres approches spécifiques aux méthodologies précédentes. L'exposition à une langue cible doit se faire dans une situation naturelle.

Une tâche est signifiante pour un apprenant dans la mesure où elle correspond à ses interêts, s'harmonise avec ses projets personnels et répond à ses preoccupations.
Mettant l'accent surtout sur l'initiative des apprenants, leur motivation peut être maintenue plus longtemps. Dans le travail par la tâche, ils voient très vite eux-mêmes à quoi sert leur apprentissage aussi bien en ce qui concerne leurs compétences linguistiques que les compétences cognitives, culturelles et interculturelles.

Le travail par la tâche recouvre l'implication des apprenants et leur connaissance du monde. Il accorde une grande valeur aux informations que les apprenants apportent dans les sessions d'apprentissage dans une atmosphère de collaboration et amène les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun. Tandis que les apprenants partagent leurs connaissances, leurs expériences et leurs points de vue, ils mettent ce qu'ils connaissent de la langue en pratique, acquièrent de nouvelles compétences linguistiques. L'apprentissage linguistique par la réalisation d'une tâche permet à l'enseignant d'exploiter un matériel thématique authentique, permet le développement des compétences nécessaires à l'exécution des tâches inspirées de la vie réelle. Un outil précieux pour susciter l'intérêt des apprenants sont les documents authentiques, qui sont utilisés dans l'enseignement pour motiver, donner du sens, concrétiser, pour un plus de véridicité et parce qu'ils ont le but de rendre l'appren nant compétent et capable d'accomplir des tâches complèxes et de le préparer pour la vraie vie et non seulement de lui transmettre des informations stériles et non applicables.

Une tâche doit mener à une réalisation, c'est-à dire à un produit qui ressemble à ceux que l'on trouve dans la vie courante. Il peut s'agir d'une affiche, d'une brochure, d'un article, d'une lettre, d'interview, d'un document audiovisuel, etc. En fait, il est important d'éviter le plus possible d'imposer une tâche. L'apprenant ne doit pas avoir le sentiment de devoir accomplir un travail dépourvu du contenu qui ne présente de l'intérêt que pour le professeur et qui n'est utile que pour une évaluation. La réalisation d'un produit améliore la perception de l'apprenant à propos de l'acte social qu'il a à accomplir. Les tâches nous offrent l'occasion de mettre en place des stratégies d'interaction et de coopération. Les tâches comme : préparer un repas, envoyer une

lettre, visiter une ville inconnue, ainsi que le travail de groupe créent un contexte socioculturel, donnent lieu à l'authenticité et développent l'envie et le plaisir de communiquer chez les apprenants et cela provoque la motivation à apprendre. En outre, ces tâches apportent une modification de la relation apprenant-enseignant, ce dernier est considéré par l'apprenant comme un co-actant de la situation d'apprentissage.

Le rôle de la tâche est aussi de définir la cohérence en ensemble. Lorsqu'il s'agit d'un projet, une tâche bien formulée assure la cohérence et le succès du projet entier. Elle mobilise, comporte et combine la mise en oeuvre de différentes activités langagières et non langagières.

Dans cet ordre d'idées, la perspective actionnelle suppose un processus interactif et motivant, et qui répond aux nécessités des apprenants. Ceux-ci améliorent leur expression en développant des activités variées. Dans la perspective actionnelle, les apprenants effectuent des recherches et peuvent proposer des développements. Quand ils travaillent sur des tâches, ils développent non seulement leurs compétences langagières et communicatives, mais aussi des compétences interculturelles, l'habitude d'interagir avec les autres et cela enrichit même les relations personnelles- tout cela mène à la formation des acteurs sociaux. La tâche constitue une garantie du progrès. Au cadre de la perspective actionnelle le progrès et la progression doivent mener vers l'autonomie de l'apprenant. La tâche aboutit à un produit communicatif- l'objectif final de la tâche, mais en appliquant la tâche il faut tenir compte de plusieurs facteurs : les compétences de l'apprenant(générales et langagières communicatives), les conditions et les contraintes propres à la tâche et les stratégies que l'apprenant doit mettre en oeuvre.

En conclusion on peut dire que grâce à la tâche un des mots-clé de la perspective actionnelle les apprenants progressent, car la elle constitue la méthodologie adéquate pour répondre aux besoins des apprenants. Elle s'avére très efficace pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle permet aux apprenants de devenir des acteurs sociaux capables d'agir dans leur domaine professionnel. Ensuite, elle les motivent et les responsabilisent. Enfin, le recours à la tâche mène les apprenants vers une autonomie langagière. Or, l'autonomie et la formation des acteurs sociaux constituent l'objectif principal de l'apprentissage dans la perspective actionnelle**.**

Bibliographie :

1. BEACCO J.C. (2008), *Tâche ou compétences ?* dans *Le francais dans le monde*, n° 357, Paris, Cle International.
2. Conseil de l'Europe. (2001), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.* Paris, Didier.
3. NUNAN D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.
4. PERRICHON, E. (2008) *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures, étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, thèse de doctorat, Université Jean Monnet de Saint Etienne.
5. PUREN C. (2002) *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, n° 3/2002 des Langues modernes, juil.-août-sept.* pp. 55-71, Paris, APLV.
6. PUREN, C. (2004) *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*, Paris, *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1.

LINGUISTIC TRAITS OF PLOT EXPOSITIONS IN FILM ADAPTATIONS OF ENGLISH LITERATURE

Sudniţîna Alexandra, University Lecturer, MA in American Studies
Department of Germanic Linguistics and Intercultural Communication, Moldova State University

Prezentul articol studiază posibilităţile de redare a trăsăturilor subiectului în proza engleză precum expoziţiile romanelor în scenariile adaptărilor cinematografice ale acestora. Sunt tratate conceptul structurii narative şi cel al subiectului literar. De asemenea se analizează particularităţile

procesului restructurării acestor elemente în redarea filmică a romanelor. Proprietăţile lingvistice şi cele literare ale operelor studiate sunt comparate şi contrastate cu versiunile lor cinematografice, accentul fiind pus pe reproducerea figurilor de stil lexicale şi grafice ale prozei literare în scenariul adaptărilor acestora. Scopul studiului este de a determina gradul fidelităţii lingvistice şi contextuale păstrat în filmele bazate pe opere literare. De asemenea sunt luate în consideraţie indiciile lexicale stilistice care contribuie la reproducerea cinematografică a conţinutului operei literare în formă audio – vizuală şi narativă a variantei adaptate.

Cuvintele - cheie: naraţiunea, adaptarea cinematografică, subiectul literar, personajul literar, expoziţia

A notable feature helping to distinguish one narrative subgenre from another often pertains to the telling strategy selected by the story - teller to render the events in a work of fiction, be it transferred through the verbal, audio – visual or any other medium perceived by the narratee. Whenever the question of assessing the status of the contemporary cinematic work, also construed in modern film and literary theory as akin to a tellable narrative, emerges in order to be evaluated from the standpoint of its artistic and cultural value, it is frequently viewed as secondary to the literary piece it is often adapted from. V. LoBrutto in his treatise entitled "Becoming Film Literate" [3, p. 20] insists that the essence of any cinematic narrative naturally sets it aside from any other literary genre, since its medium of conveying fabulaic details is quite specific.

The process of translating the verbal matter into action, atmospheric ambiance and particular environmental circumstances come into play as suggested by the medium itself. The author claims therefore that unfolding the plotline has a lot to do with fitting into the natural temporal, as well as spatial constraints which are in essence visual rather than purely verbal, though the audio – visual generic model is what helps a film adaptation intersect quite naturally with literary matter.

Plot, habitually viewed by M. Abrams as a series of acts and events in a narrative aimed principally toward achieving a particular artistic effect and impact upon the narratee, will thus be the focus of the study and the center of structural, as well as stylistic exploration [1, p. 224]. The goal pursued is the necessity to see how the script of an adapted literary work reflects yet still departs to an extent from the schemata of the original work. Its influence on the overall perception of the adaptation as a separate narrative subgenre prone to become a construct of film discourse in its own right is also to be considered. The graphic stylistic means reshaping the script to a certain degree are also to be accounted for owing to the discrepancies the subgenres are characterized by and the media, or channels, through which the narrative is conveyed.

The observation about the structure of literary pieces tightly linked with atmosphere itself becomes all the more topical when one embarks upon considering the variety of means to convey the elements of literary and dramatic situations, otherwise known as plots, into the field of the film adaptation, which constitutes the subject matter of the study in question. It is therefore of paramount importance to follow the models and stratagems via which the initial elements of literary plots, i.e. expositions, are transformed into cinematic versions. As A. Bennett insists, the aspects to consider while analyzing any literary work involve taking into account such factors as temporality, connectivity, linear order of the events, the elements of narratorial impact, as well as the emotive aspects, identified as desire and power [2, p. 48]. These duly considered, one can conclude that their belonging to the plot and fabula is undeniable.

Therefore, when viewed from the given standpoints, the plot of a slave narrative, identified by K. VanSpanckeren as the specific subgenre and the harbinger of the first full – fledged narratives of African – American former slaves, raises specific issues which are inalienably linked with the above plot – related elements [5, p.132]. Their transformation into the cinematic medium of text presentation through the core element of the plot, i.e. its exposition, will thus constitute the basis of the research.

The novel itself, written by S. Northup in 1855, features a traditional lyrical prologue anticipating the emphatic exposition itself, being the famous poem by William Cowper, which begins as follows:

"Such dupes are men to custom, and so prone
To reverence what is ancient, and can plead
A course of long observance for its use,
That even servitude, the worst of ills,
Because delivered down from sire to son,
Is kept and guarded as a sacred thing" [6, p.5].

The rhetorical character of the poem, which is ironic and undercut with bitterness, forwards the underlying hint to the battle for deliverance, both physical and emotional, of the protagonist to later ensue from the exposition:

"But is it fit or can it bear the shock
Of rational discussion, that a man
Compounded and made up, like other men,
Of elements tumultuous….
Should be a despot absolute, and boast
Himself the only freeman of his land?" [Ibidem]

It is therefore only logical that the first person narrative situation is established in the exposition of the novel, where the authorial narrator gives a brief account of his ancestry and genealogy, stating, through the usage of coherently delivered capitalizations, that the family background of his and his family's is an issue quite controversial to consider:

"Having been born a freeman, and for more than thirty years enjoyed the blessings of liberty in a free State - and having at the end of that time been kidnapped and sold into Slavery, where I remained, until happily rescued in the month of January, 1853, after a bondage of twelve years - it has been suggested that an account of my life and fortunes would not be uninteresting to the public" [6, p.16].

Of particular interest, as can be seen from the excerpt, is the story – teller's assertive claim to liberty as the inalienable right of any free – born individual: thus, '*State'*, granting freedom to his family, as well as the social stigma of *'Slavery'*, are the contrasting pillars forming the basis of the external conflict to be later developed in the novel itself. The contact with the narrate of the novel is immediately established in such a way, and the poetic prelude, proved by the cited example, fits into the general plot schemata.

The film script, written in 2012 by J. Ridley, departs from the original version of the novel to the extent of skipping the introductory remarks by Solomon himself. The accent shifts to catching the attention of the potential viewer and leading the latter through the plot. Hence the absence of the narrative voice - over or any other indices of the voice behind the screen, which delegates the authorial telling to the camera work and the scriptwriter's remarks:

"CARD: 1841. FADE IN: 1 INT. TOWNHOUSE/STUDY - DAY 1. -EARLY APRIL, 1841- We are close on a PAIR OF BLACK HANDS as they open A FINELY WRAPPED PACKET OF VIOLIN STRINGS. WE CUT TO the hands stringing a VIOLIN. It's not a high end piece, but it is quite nice. WE CUT TO a wide shot of the study" [7, p.5].

The presence of the title cards indicated as indispensable in the script is, in fact, a successfully stylized exposition accessory, bearing both the verbal and the visual import to the presentation of the film and script narrative, which, as well as the book, abounds in the upper – case textual fragments. These, however, could be attributed to the requirements of the scriptwriting technique.

Yet the capitalized '*PAIR OF BLACK HANDS'* presented by the collective 'WE' – narrator induces one to pay closer attention to the scene itself. The further capitalization, seemingly unnecessary, since the scenes have been introduced at the very beginning of the script, leads the narratee to the cut, the term being capitalized as well, which produces an ample and profoundly artistic impact upon the naked eye of a random reader. The effect of capitalization

itself is strengthened by the metonymic '*hands stringing a VIOLIN*', the echo of '*SLAVERY*' as it is, of which the instrument could be a symbolic presentation.

Thus, one can trace the similarities, despite the shortcut taken by J. Ridley to skip the family background in the exposition, between the initial scenes in the novel and those of the script version. Being considerably shorter, the film scenario oscillates toward presenting the events in medias res, whilst the novel narrative, layered from the generic standpoint, is more prone to be qualified as almost poetically tainted.

The conflict itself, contoured in the film version, is as explicit as the one in the novel, since the following passage referring to the next scene suggests the following:

"We come in on a lively affair. A dinner party is being thrown within the confines of a fairly stately house. In attendance are EIGHT COUPLES. All are WHITE and all are FAIRLY YOUNG, in their early twenties…
Solomon concludes the reel, and the dancers break into enthusiastic applause, which is followed by personal thanks and congratulations from all. It should be clear that despite their respective races there is much admiration and appreciation for Solomon's abilities" [7, p.5].

It is at this very point in the script that the capitalization surfaces as the deliberate stylistic choice of the writer: *'WHITE'* dancers, as contrasted to Solomon, show respect toward his gifted playing '*despite their respective races*', which again perpetuates the racial discrepancy and the roots of the conflict introduced in the novel's exposition.

The novelistic narrative also displays an instance of metonymy, which, just as the script itself, suggests the anthropomorphic nature of the conflict proper:

"Since my return to liberty, I have not failed to perceive the increasing interest throughout the Northern States, in regard to the subject of Slavery. Works of fiction, professing to portray its features in their more pleasing as well as more repugnant aspects, have been circulated to an extent unprecedented, and, as I understand, have created a fruitful topic of comment and discussion" [6, pp. 16 – 17].

Here the metonymy (*'works of fiction, professing to portray its features …have created a fruitful topic of comment…'*) is again indicative of the contrast, this being freedom opposed to slavery, which forms the core of the plot development in the further moments of complications, already dwelling on the biography of the protagonist and his family in detail. It is possible to trace the contiguous narratological features of the novel and those of the script: metonymy is retained in both the literary and film versions, forming an obvious stylistic and structural pattern.

Therefore, the first conclusion is that the film script of the novel simplifies the original literary version to the extent of omitting the poetic prologue and thus departing from the effect of the literary subgenre layering achieved in the narrative. It is obvious that in the literary work the premises for the evolution of the conflict are established at once and fortified by the centuries – old prejudices which are pointed to in the poetic form. However, as the analysis suggests, the script narrative is devoid of suchlike background details. Yet both the expositions of the film version and the novel contain contiguous stylistic properties which account for their narratological similarities.

The conflict, emphasized by employing the graphic device of capitalization in the adapted version, is explicit in the film script, as well as in the novel itself. The figures of metonymy and elements of atropomorphism further strengthen the emphasis upon the contrast of slavery opposed to liberty in the African American narrative of the novel. These are successfully transferred into the exposition of the film script stylistically and symbolically, giving proof of the similarities found in both prosaic and film story – telling techniques.

It is noteworthy that, while in the novel the exposition is chronologically consistent, the cuts subsequently guiding the narratee and the potential viewer through the intricacies of the script are the indicators of the film genre boundaries, which are confined to the time limits. A number of the narrative cuts and omissions are inevitably detected, which, however, does not diminish the explicit character of the adapted exposition. Consequently, the novel proper proves

to offer ampler digressions into the main character's narrative voice, his ethnic heritage and is naturally more detailed.

References:

1. ABRAMS, Meyer (2014) - *A Glossary of Literary Terms,* Belmont, Wadsworth Publishing, 448 p.
2. BENNETT, Andrew, ROYLE, Nicholas (1995) - *An Introduction to Literature, Criticism and Theory. Key Critical Concepts*, New Jersey, Prentice Hall, 392 p.
3. LOBRUTTO, Vincent (2005) – *Becoming Film Literate,* London, Praeger Publishers, 404 p.
4. ROBERTS, Edgar (2000) - *Thinking and Writing about Literature*, New Jersey, Prentice Hall, 400 p.
5. VANSPENCKEREN, Katherine (2006) - *Outline of American Literature,* Washington, University Press of Florida, 256 p.

Literary Sources

6. NORTHUP, Solomon (1855) – *Twelve Years a Slave,* New York, Miller, Orton and Mulligan, 340 p.

Film Scripts

7. RIDLEY, John (2013) - *Twelve Years a Slave,* Regency Entertainment, Los Angeles, 146 p.

THE DIFFICULTIES OF AMERICAN SLANG TRANSLATION INTO ROMANIAN

Şaganean Gabriela, dr., conf. univ., USM
Pascaru Daniela, master în filologie, doctorandă, USM

This paper deals with the problems and difficulties that arise in the process of translating the American slang into Romanian by presenting vivid examples, analyzing them and suggesting strategies of translation. One of the important aspects concerning this phenomenon is its place in modern culture, use, formation and origin. The aim of the paper is to highlight the pervasiveness of American slang and to show its originality of forms and meanings by providing some contexts, to focus on its pragmatic purposes and effects by identifying the social and stylistic boundaries of slang units; by illustrating some relevant morphological and semantic aspects of the American slang depicted from movies; by presenting different approaches while translating the informal lexicon from English into Romanian.

Key-words: slang, techniques of translation, euphemism, functions, usage, informal lexicon

Defining slang is a challenging task. Firstly, slang is a time-restricted ephemeral phenomenon. Many words and expressions that were once regarded as slang, now are disappearing or becoming obsolete (e.g. *groovy* from exclamation of "anger" or "surprise" acquired the meaning of "excellent, wonderful",), or they have gradually entered the standard lexicon, and are merely considered colloquial (e.g. *telly* "television") or informal language (e.g. *bird-brained* "stupid, lacking commonsense"). Secondly, slang has a rather wide, all-encompassing nature. Thus, due to a terminological merging, the concept of slang is often made to correspond to such non-standard language varieties as cant, jargon, dialect etc. The result is a rich range of opinions and definitions of slang that are often inadequate to characterize the phenomenon.

Most people explain slang as the inappropriate language or the language of the streets. Michael Swan notes: "Slang is a word, expression or special use of language found mainly in very informal speech, especially in the usage of particular groups of people. For example *nick = prison*; *whitey - white men"*[3].

Furthermore, N. Fairclough claims that the features of slang words are not Standard English so that you will not find them in the Standard English Dictionary. He also adds: "There

is another characteristic of slang words, some slang words are detected in any dictionary but their meanings do not match with the literal meanings because it depends on the place where they exist in a sentence. For example, *coke* which literally means *coral* or *coca cola* but in a gangster movie it can be translated as *cocaine"* [2]. While B. Dumas and J. Lighter hypothesize four criteria for identifying a word or phrase as slang, its presence will be markedly lower, at least for the moment, the dignity of formal or serious speech or writing. Its use implies the user's familiarity either with the referent or with that less "statusful" or less responsible class of people who have such special familiarity and use the term [1].

Slang expressions often embody attitudes and values of group members. They may thus contribute to a sense of group identity and may convey to the listener information about the speaker's background. Before an apt expression becomes slang, however, it must be widely adopted by members of the subculture. More recently, some writers have claimed that the essence of slang is that it is language used in conscious opposition to authority. However, slang does not have to be subversive; it may simply encode a shared experience, celebrate a common outlook that may be based as much on (relatively) innocent enjoyment (by, for instance, schoolchildren, drinkers, sports fans, Internet-users) as on illicit activities. Slang functions as an alternative vocabulary, replacing standard terms with more forceful, emotive or interesting versions just for the fun of it: *hooter* or *conk* for nose, *mutt* or *pooch* for dog are instances. Still hoping to find a defining characteristics, other experts have seized upon the rapid turnover of slang words and announced that this is the key element at work; that slang is concerned with faddishness and that its here-today-gone-tomorrow components are ungraspable and by implication inconsequential.

Slang fulfills the following *functions*: provide a needed name for an object or action (*walkie-talkie for* "portable two-way radio"), an emotional outlet (*buzz off* for "go away"); a satirical or patronizing reference (*smokey* for *"*state highway trooper"); euphemisms (*john, head, can,* and in Britain, *loo,* all for "toilet"); it may allow its user to create a shock effect by using a pungent slang expression in an unexpected context; to provide a myriad of synonyms.

The most problematic aspect of the slang is its translation. It is very difficult to translate idiomatic expressions and slang words, especially coinages and abbreviations, not being an American, still, as a translator, we deal with slang in the process of translation and we have to find a proper equivalent for it.

The subtitling from two movies *"8 Mile",* a rapper' story and "*Save the last dance",* a white girl's story who after her mother's death, moves to her dad in Chicago and goes to a "black school" seve as a source of examples. We have chosen these movies because the lexicon that characters use is an informal one, with a lot of slang expressions.

The translator may not know the meaning of the word himself and will have to do some cultural research just to figure out what it means in the original source language. The Urban Dictionary might be a helpful (if not very reliable) source for the English language. Therefore, what does the translator have to do when he is faced with an unfamiliar slang term? Although the internet and its sister technologies can in part be blamed for the never-ending inundation of slang entering the language, it ironically can also serve as a solution for translators stuck in a slang translation rut. The internet is the forum for new language, thanks to blogs, websites and chat forums that let anyone participate, thus ensuring that any new words can spread among the masses faster than ever before. Is it common for a translator to turn to a search engine when all the other linguistic resources and references have failed — but is this a good idea?

Aside from the fact that the internet can be a largely unreliable resource, one problem with translators turning to the internet to translate slang is simply that it promotes slang. Introducing a new word from one language into another can be confusing, especially when it comes to slang, which is often linked to cultural and societal conventions.

A translator might translate and introduce a new slang word into a language, but it's the speakers of the language who will decide if that word stays or goes. The people are the real power players when deciding the word use.

The English language is a technical and logical language, a visual language that is why it is very difficult to translate idioms and slang expressions into Romanian without losing something from its colour and vivid flavour. In this case, the following translation techniques: adaptation, paraphrasing, modulation, explanatory translation, generalization and reformulation will be of great use. In the following example: *Want to smoke some **ganja**?Vrei să fumezi nişte **iarbă/ganja**?* the *ganja* is a Hindi word for cannabis, the word was introduced to Jamaica by the Indian laborers.

The word Ganja actually comes from the word Ganges, referring to the Ganges River, which is a river in India where *Cannabis Indica* grows. *Cannabis indica* was brought to the West Indies, and is therefore referred as *ganja.* The Romanian equivalent is *iarbă,* or the borrowing *ganja* is used.

*eg. He's **straight**, **dawg**. E-**n regulă**, **frate**.* The word *straight* is used to describe a person who does not participate in the "dangerous" activity such as drugs, alchohol, sex or criminal activity; a good guy. *Dawg* is a slang for "a close acquaintance of an African-American ethnic background". Adaptation is used here as there is no a full equivalent for these words. In this case, *dawg* is changed into *frate***,** people of the same genetics; and *straight* as *în regulă*, meaning that he is a person that you can trust and is acceptable for this company.

*eg. **Rise above** that **bullshit**. **Treci peste prostiile** astea.* In this example the verb *rise* is adapted as *treci*, and *bullshit* is translated by an euphimism *prostii*. The meaning of this expression is „not to pay attetion, to ignore" and the interpreter applies to paraphrasing.

*eg. I'll need a **place to crash**. Tre' să găsesc **un loc unde să dorm la noapte**. To crush* means „to stay over night". In Romaninan the meaning is extended and the explanation is given– *un loc unde să dorm la noapte.* Here concretization is used, when – *la noapte,* and what to do – *să dorm.*

*eg. **My bad**, man.**Greşeala mea/ scuze**, omule.* The expression *my bad* is usually used among Afro-American people and teenagers. It has the meaning of regret and guilt. In Romanian the slang is adapted and may be translated either by a neutral word– *scuze; îmi pare rău* or more informal – *greşeala mea*.

eg. ***I feel you**. I know exactly what you're talking about. **Te înţeleg**. Înţeleg perfect ce vrei să spui.*In this case paraphrasing is used as the verb *feel* is rendered *te înţeleg*.

*eg. Lil' Tic, **set it off**. Li'l Tic, **dă-i drumul**.* In this example adaptation is preferred. The verb *to set* reffering to the music means to write (words) to fit a given melodic line. In our example we are talking about rap (a genre of music where a poetic, realistic rhyme is put on a beat). Thus, the meaning of the phraseological verb *set off* means „to start rapping". It is rendered as *dă-i drumul* (*începe să citeşti rap*).

*eg. You're a **laughing stock**. When will this laughter stop?Eşti un **măscărici/de râsul lumii**. Când lumea va înceta să râdă?* The word *laughing stock* means „someone that is ridiculed by everyone". The Romanian equivalent is *măscărici* or the expression *de râsul lumii* can be used.

eg. ***Hey, yo... Ascultaţi aici...*** In the 1930's most of citizens of South Philadelphia were Italian immigrants. In the Neapolitan dialect „guaglione" (pronounced guahl-YO-nay) signified a „young man". The chiefly unlettered immigrants shortened that to *guahl-YO,* which they pronounced *whal-YO*. That was inevitably further shortened to *yo*. It is a very common greeting used by African-American people with the meaning of „hello", used as an informal address or title to one whose name is not known to another; it can be used as an interrogative address. In this case, the exclamation *hey, yo* means the start of a rap and the rapper tries to get the audience's attention. In Romanian, it is adapted and transalted as *ascultaţi aici.*

*eg. Look, I **was** just **on the horn** with my man Roy Darucher. Uite, tocmai **am vorbit la telefon** cu omul meu, Roy Darucher.* The word *horn* is „telephone". Thus, *to be on the horn* means „to speak on the phone". In the Romanian an equivalent *a telefona* is used.

*eg.The **promo guy**? - Yeah. - **Impresarul**? - Da.* The English *promo guy* – a person who deals with promotion is translated into Romanian by concretization - *impresarul*.

eg. Roy's ***all hooked up*** *at 98.Roy* ***are pile*** *la 98.*The expression *to be hooked up* in this example means „to have connections; to get preferential treatment.” The Romanian equivalent is *a avea pile*. Modulation is preferred in this case.

eg. That ***dude*** *is practically living with my mum.* ***Tipul*** *ăsta, practic trăieşte cu maică-mea.*

Originally, “dude” meant a stuck up person who dresses very well. It first emerged in 1883 in England. Later it was used in the old West to mean a city person who moved to the West without knowing what he was doing, synonymous with “city-slicker” Later, in California, the term changed from these insults to a term meaning any male, human or otherwise. Sometimes it is used in reference to tom-girls. Now, it is often used for emphasis as well. The Romanian adapted equivalent is *tipul.*

eg. Wink ***is scandalous****. - Could* be *a shot. Wink* ***spune multe****. - Ar putea* fi *o şansă.*

The adjective *scandalous* is used to describe a person that lies, cheats, and can not be trusted due to his actions. The translator extends the meaning in Romanian making use of an explanatory transaltion. Thus, the adjective *scandalous* is paraphrased in the expression *a spune multe*, meaning a person who speaks a lot and does nothing. It can be taken as an euphemism diminishing the intensifying character of the given adjective.

eg. ***Shut your preaching ass up****. Nobody care about that* ***shit****.* ***Tacă-ţi fleanca****. Nu-i pasă nimănui ce spui tu.* In this example adaptation is used, the sentence *Shut your preaching ass up* is rendered by an idiom *tacă-ţi fleanca.* The word *shit* in the second sentence is omitted.

eg. Did you care when the ***crackhead*** *raped that girl?Ţi-a păsat când* ***drogatul*** *ăla a violat fetiţa aia? Crackhead* is a slang for a person who consumes/smokes crack, but the translator makes use of generalization and translates the word as *drogat*, not specifing what kind of drugs he uses.

eg. ***Check out. Fiţi atenţi aici! / Ascultaţi!*** *Check it out* is a phrase from the ’60s and ’70s, meaning „this is so cool, you have to look at it”. Actually, it is a request to watch or listen in order to give an opinion. In our example the expression is a request to listen. Thus, the Romanian equivalent is *Fiţi atenţi aici!* or *Ascultaţi. The* applied translation technique is adaptation and the meaning is extended.

eg. Yo, ***fat-ass****! Tu,* ***burtosule****!* A *fat-ass* is a derogatory euphemism for a person with a surplus weight. One of the Romanian equivalents is *burtosule*. The slang word is adapted.

eg. That's how ***to get the ladies****, right? Aşa* ***se vrăjesc puicuţele****, nu?*

In this example adaptation is used. The verb *to get* in combination with noun *ladies* has the meaning of „seducing”, in Romanian the slang expression is *a vrăji*. The noun *ladies* in this context refers to young attractive girls, one of the Romanian equivalents is *puicuţe*.

eg. ***Pesky*** *mosquito!****Ce mai enervanţi*** *sunt ţânţarii ăştia! Pesky* is something or somebody causing irritation or annoyance, used as an intensifier. In translation the meaning is extended and is explained.

eg. *I don't know why they let you out* ***in the dark****? Nu pricep de ce te-au lăsat* ***printre negri****?* In this context *in the dark* is a metonymy denoting Afro-American people. The word has a stylistic effect. Concretization is used in translation.

eg. You a ***wigga*** *that invented rhyme for money. Eşti un* ***măscărici*** *care face rime pentru bani.*

In this example *wigga* is a portmanteau word from “white” and „nigger”, meaning a white person who makes himself look stupid by dressing and acting like an Afro-American. In translation, an euphemism is used – *măscărici* that in Romanian means a person who makes fool of himself.

eg. Are we going to have to stop ***for food and water****? Ne oprim să luăm ceva* ***de-ale gurii****?* Generalization is used to translate the expression *food and water* in Romanian.

Slang translation is one of the trickiest jobs a translator can face. In some cases, the translator may not know the meaning of the word and will do some cultural researches. The Urban Dictionary might be a helpful source for the English language, but not every language has

a similar resource. There are many methods and approaches translating slang, but the most efficient and popular are: adaptation, paraphrasing, transposition, modulation, omission, addition, concretization, generalization, descriptive and explanatory translation, meaning extension, euphemism etc.

In order to improve one's slang knowledge, we recommend to keep a vocabulary log by recording unfamiliar words and phrases. Then one can research it online to understand what it means. To understand slang, one must remember that a word use, popularity, and acceptability can change. Words can change in social level, moving in any direction. Thus, some standard words of William Shakespeare's day are found only in certain modern-day British dialects or in the dialect of the southern United States. Words that are taboo in one era (*e.g., stomach, thigh*) can become accepted, standard words in a later era. Language is dynamic, and at any given time hundreds, and perhaps thousands, of words and expressions are in the process of changing from one level to another, of becoming more acceptable or less acceptable, of becoming more popular or less popular.

References:

1. DUMAS, Bruno, LIGHTER, James (1978) - *Is Slang a Word for Linguists?,* American Speech.
2. FAIRCLOUGH, Norman (2006) - *Language and Globalization*, Routledge, 200p.
3. SWAN, Michael (1996) - *Practical English Usage* (3rd ed), Oxford University Press, 684 p.
4. http://www.urbandictionary.com
5. http://www.slangvocabulary.com

TEACHING VOCABULARY THROUGH POETIC FORMS

Şapa Elena, doctor, conferenţiar universitar
Departamentul lingvistica germanică şi comunicarea interculturală, USM

It has been proven by many years of experience and research that children at primary and teenagers at secondary school can much faster and more efficiently learn vocabulary items and grammar phenomena through learning to write various short poetic forms. Such poetic genres as acrostic poems, colour, shape, lists and ABC poems, nursery rhymes, couplets, triplets or quatrains are easy and fun to practice. Rhymed prose can also present a very interesting genre to help memorize and enjoy learning a foreign language. Animal and food metaphors, as well as colour and shape similes can serve an excellent foundation for building images and strengthening language patterns.

Key-words: acrostic poems, colour and shape poems, lists and ABC poems, nursery rhymes, rhymed prose

This article is dedicated to practicing short poietic forms which allow pupils at primary and secondary school level learn and actively use vocabulary items and grammar structures envisaged by school curriculum.

More than ten year experience in teaching Prose and Poetry Hermeneutics to university graduate sudents proved that projects hey make aimed at analyzing and developing teaching tasks in learning English as a foreign language give students and effecient tool in teaching when they have teaching practice at local schools during their last year of studies.

Rhyming has proved throughout centuries a very helpful technique in learning vocabulary items and grammar structures. As a result such genres of literature as poetry and rhymed prose have been developed.

Children love to play with words and creating rhyme patterns is one of their favourite language games. Initially they start to rhyme short prosaic text at an early age and then move to experimenting with short poetic forms with a length from two to six or eight-nine lines, that is from a couplet to an nonnet.

Harmonious and rhymed prose is defined as a literary kind of speech characterized by producing music and intonation in order to convey meaning of the context as well as influence the addressee more. It is a piece of prose where sentences are divided into elements or cola (phrases) by speech pauses, but with the cola terminations rhyming. [1; p.9] In Romanian literature Marin Sorescu is famous for his tales in rhymed prose (proza rimata). In such texts noun phrases and endings of clauses rhyme, which produces a strong stylistic effect.

It is possible to suggest students at primary school rhyme vocabulary items or grammar structures that they study learning a foreign language. It facilitates memorizing them and using actively later. For example, if we take Module One, Lesson Five in Magic English for the third form, it is possible to ask students to write short messages to friends or family using vocabulary from the topic jobs and occupations: mother-father, farmer-barber, actress-waitress, postman-policeman, etc. [2; p.10] A descriptive rhymed text they wrote looks like this.

Pupils' Example:

My father is a barber, my mother is a farmer, my sister is an actress, my niece is a waitress. No one wants to be a zoo keeper in Cypress feeding the angry tigress.

Another possibility to acquire rhyming skills appeared when pupils studied the topic – fall, working with Module Two, Lesson One, vocabulary topic – autumn weather: [2; p.17]. They produced a couplet when rhyming words with diphthongs on the given topic. It was short and easy to do. Children had a lot of fun doing it.

Pupils' Couplet Example:

In the gardens leaves we rake,
Pumpkin pies our mothers bake.

Later on third form pupils tried their hand at rhyming vocabulary items from the topic-houses and producing quatrains when working with Module Three, Lesson One: [2; p.31].

Pupils' Example of a descriptive poem:

In a house lives a mouse,
In a flat stays a rat,
Cats dwell in the same city
And find it very pretty.

Among other highly attractive poetic genres is an ABC poem that has five lines to create a feeling, mood or imagery. Each line is made up of phrases. The first word of line one begins with an A. The second line begins with a B. The third line begins with a C. The fourth line begins with a D. The fifth line begins with an E. However, there are variations of this poem. The pupil can begin with any letter in the alphabet and use the next five letters in the alphabet to start each line of their poem. The alphabet poem uses all 26 letters in the alphabet. Pupils need to write all of the letters of the alphabet on the left side of their paper. Then for each letter, they need to write a phrase that focus on a single topic. Or, they can write a narrative poem using the Alphabet Poem format. This Abecedarian poem is a simple format for middle school or elementary school students to write. [3] The third form pupils wrote an example of an abecedarian poem when learning past form of the English irregular verbs that are part of grammar core in Module Six, Lessons Four to Six: [2; pp.78-83]

Pupils' Example of an ABC poem:

Cooking Lessons

Andy *bought* a cookery book,
Betty *taught* him cook.
Caren thought the pie was as hard as a rock,
Daren brought it home to feed his dog.

To demonstrate how pupils can list words beginning with all 26 English letters we brought to class Example 2 of the ABC poem that looks more like rhymed prose:

A better cat doesn't exist, four gentle hearts insist. Juggling kittens, leaping, mewing, now overturning pillows--quietly rush, sustain terror--understand: Vitality will explode yawning zzz's!

by LaVerna B. Johnson [4]

Still anoher interesting poetic genre is acrostic poems which are also very popular with elementary pupils. It is a poem, usually in verse, in which the first or the last letters of the lines, or certain other letters, taken in order, form a name, word, phrase, or motto.

Below there is an example Acrostic poem based on Module Two, Lesson One, vocabulary topic – autumn weather: [2; p.16]. It was done by pupils of the third grade when they practiced rhyming words with short and long vowels.

Fall weather is fun,
All day there's sun.
Late at night it's cool,
Leaves fall in the pool.

In their didactic projects graduate students like to offer writing colour poems that express feelings about a colour. Children are invited to write down their associations with the chosen colour using analogies, similes and nouns which remind them of it. They imagine what it tastes, feels, sounds and looks like, to help describe the colour and make the poem descriptive. They learn to apply such techniques as similes, metaphors and imagery. [5]

Example of a Colour poem:

Blue is the color of the swaying oceans.
The blue jays chirping in their nest.
Blue is the color of my sapphire ring.
Blue is also the color of my nail polish. [6]

List poem or catalog poem provide a possibility to learn vocabulary items related to a category or phenomena, producing a list or inventory of things, ideas or images. For example, it is a good idea to practice it when learning body parts. It can rhyme, but doesn't have to. There's a famous example of such a poem.

Cat Bath by Cristopher Smart

She licks her neck
She licks her nose
She licks her legs
She licks her toes
She licks her tummy,
She licks her back.
Then she rubs my leg
to ask for a snack.[7]

Nursery rhymes help bring music and movement to class. Nursery rhymes represent short poems or songs for small children that often tell a story. Most of them date from the 16-th century. They usually accompany children's games , such as "Handy, dandy, prickly, pandy, which hand will you have?" (recorded 1598) and for the riddle-rhyme "Humpty-Dumpty", etc. [8]

Shape poems provide a possibility to enliven language learning by experimenting with visual forms. They can be written in the shape or form of an object. Shape poems do not have to take the form of the object they describe. This form is different than a concrete poem, in that a concrete poem takes the shape of the object it describes. [4]

CHAMPAGNE by Dawn Drickman

CHAMPAGNE, CORKED BOTTLES OF EFFERVESCENT FUN
SWEET AND FRUITY TO THE TASTE, OR MAYBE EXTRA DRY
A TINY GLASS OF BUBBLING, POPPING, SPLASHING FUN
MAKE A CHOICE, BRUT, SPARKLING, OR SIMPLE ROSE
WHEN ON A FRUGAL BUDGET, ANDRE'S PINK
DOM PERIGNON FOR THE WEALTHY
KORBEL FOR UNDER TWENTY
PRICED JUST RIGHT

FOR YOU
"C"
"O"
"L"
"D"
"C"
"H"
"A"
"M"
"P"
"A"
"G"
"N"
"E"
IS SO
DELICIOUS
"HAVE A GLASS TONIGHT" [4]

And finally, secondary level pupils can try their hand at writing nonets. A Nonet has nine lines. The first line has nine syllables, the second line eight syllables, the third line seven syllables, and so on, until line nine that finishes with one syllable. It can be on any subject and rhyming is optional. line 1 - 9 syllables line 2 - 8 syllables line 3 - 7 syllables line 4 - 6 syllables line 5 - 5 syllables line 6 - 4 syllables line 7 - 3 syllables line 8 - 2 syllables line 9 - 1 syllable
Example Nonnet poem:

School
I wish we didn't have to stay here.
The only good part is lunchtime,
eating and playing handball
instead of doing maths.
I don't like history
or geography.
I can't wait
for the
bell. [4]

In this article an attempt was made to demonstrate that poetry writing is not the craft of the born poets, this activity can be used to facilitate learning a foreign language and making it an enjoyable activity fit for anybody.

References:

1. POLHEIM, K. (1925) *Die lateinische Reimprosa*. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung., 539p.
2. IGNATIUC, Iulia et al.. (2012) *Magic English. Pupil's Book. Third Form.* Chisinau, Editura ARC., 120p.
3. ABC or Alphabet Poem Lesson. http://www.brighthubeducation.com/elementary-school-activities/60549-alphabet-poetry-unit-how-to-write-an-abc-poem/ accesat pe data de 10.05.2016
4. ABC poem. http://www.poetrysoup.com/types_of_poems/ accesat pe data de 10.05.2016
5. Colour Poetry Workshop. https://www.youngwriters.co.uk/workshops/colour-poetry/ accesat pe data de 10.05.2016
6. Color Poems examples. http://www.tooter4kids.com/color_poems.htm/ accesat pe data de 10.05.2016
7. List poems. https://www.rcowen.com/PDFs/Franco%20Ch%2020%20for%20web.pdf/ accesat pe data de 10.05.2016
8. Nursery rhyme. http://www.britannica.com/art/nursery-rhyme/ accesat pe data de 10.05.2016

LINKING WORDS AND EXPRESSIONS IN THE STRUCTURE OF ENGLISH, ROMANIAN AND RUSSIAN ACADEMIC TEXTS (ABSTRACTS)

Şapa Elena, doctor, conferenţiar universitar
Departamentul lingvistica germanică şi comunicarea interculturală, USM

The structure and cohesion in academic texts are governed by the style rules, language choice, and cultural norms. It is extremely interesting to see how various standards and principles of building abstracts as academic texts in English, Romanian and Russian regulate the usage of linking words and expressions, which provide academic text coherence and cohesion among and inside their structural elements. Studies in this area can help understand frequency level of certain linking words and explain basic ideas linking and shifts in academic texts in these three languages. Key elements lists and linking principles in the given languages can explain possible similar and dissimilar character of their usage.

Key-words: research articles, abstract, abstract constituent elements, trasition words and expressions

Many prosaic non-fiction genres of text are culturally based in their structure standards and cohesion forms. This is especially true when we talk about academic text genres.

An abstract is a concise summary of a larger document – a thesis, an essay, a book, a research report or article, a journal publication, etc. – that highlights major points covered in the work, concisely describes the content and scope of the writing, identifies the methodology used, and identifies the findings, conclusions, or intended results.

If we look at the structural standard of an English descriptive abstract that goes with a scientific article, we find certain compulsory elements, coming in a prescribed succession: 1) *background* is rendered by a simple opening sentence or two placing the work in context; 2) *problem* covers one or two sentences giving the objectives and the hypothesis of the work; 3) *method(s)* are explained in one or two sentences describing what research methods were applied (what was analyzed and how); 4) *results* are presented in one or two sentences indicating the main findings; and finally, 5) *conclusions* are provided in one sentence giving the most important consequence of the work and its connection with the existing contemporary work done by other authors [1].

An English abstract is considered effective if it uses one or more well developed paragraphs that are unified, coherent, concise, and able to stand alone. Another important feature is the necessity to provide logical connections (or transitions) between the pieces of the key information included. It is expected to be written in a clear and concise language understandable to a wide audience with an extensive use of passive verbs and constructions aimed at shifting the focus of attention from the author to the relevant information brought into light.

As to Romanian abstracts accompanying research articles (rezumat) the standard prescribes naming the basic findings in present tenses with verbs and verb phrases in active voice, which demonstrates a different focus of attention. [2; p.3] The lack of a compulsory list of constituting elements allows for a greater variety of composition and language style in Romanian.

However, Russian abstracts (аннотация) require a somewhat larger list of its essential elements, such as: 1) problem, 2) methods, 3) results, 4) *area of research*, 5) *application value*, and 6) *novelty aspects*. [3; p.6] It is suggested that the abstract should be written in the past tense passive voice with simple and concise grammatical structures.[4]

This articles focuses on transition word and expressions types characteristic for English, Romanian and Russian abstracts accompanying research articles in scientific journals.

Example of an English research article abstract provided below confirms that the standardized succession of essential elements and the syntactic type of sentences used in the abstract dictate the usage of transition types and their function.

"The Genetics of Bone Strength in Mice"

Jonathan Vu and Robert Blank (Mentor), Endocrinology

The purpose of this study is to identify relationships between the physical and genetic characteristics of bones in mice. The physical characteristics include size, density, and the force required to break the bone, while the genetic ones are the genes of the marker loci associated with the genes that affect these qualities. This study uses strains of mice with reduced genetic variation. The two strains of mice that are the most phenotypically extreme, meaning those with the strongest and weakest bones, are crossed. The F2 generation from that cross is then analyzed. The results of this analysis can be used to find which genotypes correlate with specific bone properties like size, density, and failure load. The anticipated outcome of this lab is the identification of the genotypes that affect bone strength in mice. The findings may be useful in treating medical conditions that are related to bone strength. [5]

The given example enlists connecting, contrasting, specifying, defining transition words within and between the sentences used. The predominant syntactic type of sentences is either simple developed or complex sentences. This fact dictates the high frequency of coordinating transition words and expresions used in the English abstract.

Example of a Romanian research article abstract provided below demonstrates that the three basic constituent abstract elements require as many transition words as in the English abstracts or can display even more dencely distributed transition words to ensure the text cohesion and coherence.

De la împrumutul lingvistic la creativitatea lexicală

Rezumat

Acest articol îşi propune să demonstreze – cu ajutorul unor exemple representative (extrase din diverse ziare şi reviste apărute în Franţa în perioada 1997-2002) – că locuţiunile, expresiile proverbiale, termenii compuşi şi alte structure împrumutate din engleză, după implantarea lor în franceză, pot servi drept model pentru creare de structuri similare. Acest procedeu constă, cel mai adesea, în traducerea în franceză a structurii englezeşti de plecare, înlocuindu-se unul din elemente. Anumite construcţii s-au bucurat de un success considerabil, generând în limba franceză serii întregi care saturează modelul. Deşi nu toate aceste creaţii vor fi incluse în dicţionare, diversitatea şi frecvenţa lor în presa franceză contemporană reprezintă indicia concludente cu privire la vitalitatea creatoare a francezei ca limbă împrumutătoare. [6]

Among the transition word types in the Romanian abstract were listed comparative, explanatory, connecting, sequencing, adding and contrastive linking words and expressions. In the Romanian abstract were noticed mostly compound or compound-complex (mixed) types of sentences and therefore mostly subordinating types of transitions are observed in it.

Example of a Russian research article abstract provided below shows that among the most frequently used transition words and expressions are found the defining, adding, and contrasting linking words and expressions.

Статья посвящена философскому осмыслению сетевых коммуникаций в современном обществе, которые вносят новые формы диалога и общения в социум и все его сферы, в том числе и в образование. Показано, что сетевые коммуникации играют в обществе двоякую роль: могут формировать клипмейкерское сознание, которое не требует креативности, или же развивать креативное, поисковое, навигаторское мышление. Образование в XXI веке должно развиваться по сетевой модели, которой свойственны синергетические, диалогические и коммуникативные аспекты. Главное достоинство новой модели - открытость для диалога и коммуникации и возможность самоорганизации. [7]

Almost all sentences in the Russian abstract are complex ones which require coordinating transitions between subordinate clauses.

Having analyzed how the abstract elements are connected in these three languages it has been notices that the variety of transition types in English and Romanian abstracts is much larger than those in the Russian abstracts. However, transitions within sentence clauses have shown more similarity between English and Russian abstracts as complex types of sentences form the bigger part of the abstract, using passive voice verb forms, while Romanian abstracts demonstrated a tendency to use mostly compound sentences in the active voice form in the text of an abstract.

References:

1. Abstracts// http://writingcenter.unc.edu/handouts/abstracts/ accesat pe data de 10.05.2016
2. Publicaţiile ştiinţifice, ştiinţifico-metodice şi didactice. Recomandări./din http://istorie.usm.md/files/Recomandari-privind-publicatiile-stiintifice-si-metodico-didactice.pdf accesat pe data de 10.05.2016
3. АБРАМОВ, Е. Г. (2012) *Какой должна быть аннотация к научной статье* // Научная периодика: проблемы и решения. 2012. №3. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/kakoy-dolzhna-byt-annotatsiya-k-nauchnoy-statie (дата обращения: 10.05.2016).
4. ШИМАНОВСКАЯ, Л. А. (2011) *Проблема языкового оформления научной статьи для зарубежного журнала на английском языке* // Вестник Казанского технологического университета. 2011. №23. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/problema-yazykovogo-oformleniya-nauchnoy-stati-dlya-zarubezhnogo-zhurnala-na-angliyskom-yazyke(дата обращения: 10.05.2016).
Abstract Examples Sources:
5. English abstracts: https://writing.wisc.edu/Handbook/presentations_abstracts_examples.html
6. Romanian abstracts: http://media.lit.uaic.ro/anale/limbi_straine/T.%20X%20Rezumate.pdf
7. Russian abstracts: http://www.gramota.net/annotacia.html

DADAISMUL ŞI LITERATURA MODERNISTĂ

Taraburca Emilia, doctor în filologie, conferenţiar universitar
Departamentul de Literatură Universală şi Comparată, USM

Prezentul articol determină locul şi rolul dadaismului (cea mai radicală manifestare a avangardei literare care s-a declarat unică şi absolut independentă) în modernism. În acest scop, se delimitează trăsăturile avangardei în contextul mai larg al modernismului, iar dadaismul se compară cu alte fenomene literare şi artistice din prima jumătate a secolului XX, precum futurismul, suprarealismul, expresionismul etc., pentru a se depista mai multe interacţiuni şi influenţe.

Chiar dacă nu a creat opere de reală valoare artistică, dadaismul, în mare parte, a format terenul pentru literatura şi arta ce au urmat, a schimbat modul de raportare la existenţă, de gândire şi de comunicare, ridicându-le la un alt nivel, la acel cu care, în variantă ideală, se lucrează şi în prezent, adică cu un secol mai târziu: liber de restricţii şi clişee, mai sceptic şi mai răzvrătit, deschis pentru orice provocări.

Cuvinte-cheie: avangardism, modernism, dadaism, futurism, suprarealism, influenţă

Dadaismul – cea mai nonconformistă şi deconstructivă manifestare a modernismului – nu a lăsat opere de înaltă valoare artistică. Declarând suveranitatea adevărului personal, libertatea absolută în toate domeniile existenţei, inclusiv în cel al creaţiei artistice, a aspirat la o „omenire purificată”, care va veni după desfiinţarea memoriei, desfiinţarea arheologiei, desfiinţarea profeţilor, desfiinţarea viitorului, după eliminarea bunei-cuviinţe, a moralei şi a ordinii, dar nu a propus alternative viabile despre concepţia noii realităţi.

Activitatea dadaiştilor reprezintă, parcă, o etapă de trezire, după care trebuiau să urmeze altele. Negativismul lor îşi are originea în semantica timpului, fiind consecinţă a crizei – extinse la toate nivelurile: criza existenţei, criza valorilor, criza artei etc., exprimând starea de spirit a unei lumi, desprinse de la rădăcini, măcinate de angoase, care-şi manifestă astfel revolta împotriva convenţionalismului şi a lâncezelii, a unei lumi desacralizate, criza omului şi „moartea lui Dumnezeu” fiind, de asemenea, sintagme ale mentalităţii de la începutul secolului XX.

Ca fenomen artistic, dadaismul se constituie în anul 1916 la Zurich, Elveţia, avându-i ca reprezentanţi pe T. Tzara, H. Ball ş.a., majoritatea dintre ei fiind refugiaţi de război. Dar, neparticipând direct, ei au declarat propriul lor război: împotriva a tot ce e posibil, negând toate valorile consacrate Pornind de la neacceptarea unor trăsături concrete ale realităţii social-politice, dadaiştii şi-au extins revolta la maximum, îndreptând-o împotriva a tot ce este comun şi sedimentat, inclusiv în literatură, în modul de percepţie şi de comunicare.

Ca manifestare a avangardei dadaismul se caracterizează prin spirit de frondă şi anarhism, prin refuzul normelor, prin îndrăzneală, prin proclamarea spontaneităţii, prin tendinţa de abolire a trecutului şi prin declararea noului. Se afirma că la acest nou se poate ajunge doar prin acte de distrugere şi violenţă, conducându-se, parcă, după lozinca: „A distruge înseamnă a crea".

Chiar dacă dadaiştii au declarat că sunt liberi de orice influenţe, absolut independenţi şi unici (din „Manifestul Dada": „Aşa s-a născut Dada, dintr-o nevoie de independenţă, de neîncredere faţă de comunitate. Cei ce sunt cu noi îşi păstrează libertatea. Noi nu recunoaştem nici o teorie [2, p.34]), la o receptare mai atentă a „creaţiei" lor, se descoperă mai multe influenţe şi interacţiuni cu alte manifestări ale avangardei, în primul rând, cu futurismul, care se constituise mai devreme, în 1909, şi principiile căruia erau deja cunoscute. Însă nu doar cu el, de exemplu, şi cu expresionismul, care este un curent modernist, însă nu de avangardă. Iar T. Tzara, liderul dadaismului, în anii de ucenicie a trecut şi prin influenţa poeziei simboliste.

Dadaismul şi futurismul

Reprezentând manifestări ale avangardei, dadaismul şi futurismul sunt înrudite prin faptul că în ambele erupe elanul negativist, adus până la radicalism, extremism. Din „Manifestul futurismului" (1909): „Noi vrem să distrugem muzeele, bibliotecile, academiile de orice soi...." [2, p.45], războiul fiind declarat unica (h)igienă a omenirii. De asemenea (cel puţin, la nivel de declaraţii), se cerea eliminarea tuturor instituţiilor social-politice, afirmându-se că acestea paralizează dinamica vieţii moderne, activitatea liberă creatoare. În comparaţie, în „Manifestul Dada" (1918) de asemenea se anunţa dreptul la acţiunea distructivă care va mătura şi curăţi, fără de milă, totul, în speranţa unei omeniri purificate, ce va veni după măcel.

Se observă, totuşi, că în futurism negarea nu este absolută. În comparaţie cu dadaismul, futurismul este chiar mai organizat, propune concepţii alternative. Bunăoară, negând trecutul şi prezentul cu toate valorile lor, a pledat pentru viitor (futuro), pe care l-a văzut în felul său, aspirând la o lume nouă, în care să se afirme ştiinţa şi tehnica, o lume a civilizaţiei maşinilor, unde omul era văzut asemenea robotului – *omul-maşină, păpuşa electrică* (după definiţia liderului futurist F. T. Marinetti), construit parcă din piese de schimb. Dadaiştii, însa, au mers până la extreme în negaţia lor, pronunţându-se împotriva artei, împotriva literaturii, a tuturor formulelor artistice, inclusiv împotriva sa. „Concepţia" dadaistă poate fi comparată cu o reacţie în lanţ, care, în ultimă instanţă, se distruge şi pe sine, concluzia unui astfel de mod de gândire fiind declararea Nimicului. În felul acesta, negarea agresivă, anunţată de către futurişti, puţin mai târziu a fost preluată de către dadaişti şi dusă până la toate limitele posibile.

De asemenea, în futurism, cel puţin, în comparaţie cu dadaismul, se mai păstrează unele reguli şi la nivelul discursului poetic: dacă „opera" dadaistă este un produs absolut al întâmplării, expresie imediată a gândului, eliberat de raţiune, al asociaţiilor spontane, discreditându-se astfel orice convenţii literare, orice legături gramaticale şi urmărindu-se distrugerea semantică şi sintactică a frazei, eliberarea cuvântului de orice constrângeri („Gândul se face în gură"), atunci futurismul în organizarea poeziei mai reţine unele elemente constructive, rămâne pe poziţiile unei organizări mai conştiente, chiar dacă în manifestele lor au declarat dizolvarea tuturor structurilor tradiţionale şi eliberarea gândirii de sub hegemonia aparatului logic.

Comună pentru dadaism şi futurism este şi aspiraţia spre mişcarea permanentă, dinamismul. Atunci când Marinetti alegea denumirea pentru curentul artistic pe care urma să-l promoveze, în ultimă instanţă, a trebuit să decidă între „dinamism" şi „futurism", şi chiar dacă a înclinat în favoarea celui de-al doilea, futurismul a fost conceput ca o *artă a acţiunii*, chiar a vitezei, afirmându-se că măreţia lumii s-a îmbogăţit cu o frumuseţe nouă, cea a vitezei.

Dinamismul, ca instrument al explorării existenţei, este specific şi expresionismului, doar că, dacă futuriştii îşi îndreptau aspiraţiile spre posibilităţile unei lumi moderne, instrumentalizate, în care se va impune agresiv şi provocator progresul tehnico-ştiinţific, idealul vieţii citadine, atunci în expresionism privirile sunt îndreptate spre alte dimensiuni, nu atât de concret anunţate, „noul patos" având tendinţa de a aluneca într-un spaţiu mai tenebros: mistic şi transcendental.

În dadaism această perpetuă mişcare, raportată la actul creaţiei artistice, se realizează şi prin tehnica spontaneităţii, a hazardului, opera devenind un produs nemijlocit al momentului prezent, supremaţia spontaneităţii transformând creaţia într-un proces continuu.

S-ar putea presupune că şi aşa-zisul *efect sonor*, sonoritatea, la care au apelat dadaiştii, de asemenea a evoluat sub influenţa futurismului. Aceasta e *muzica zgomotului,* despre care anterior vorbea Marinetti. Tipul de creaţie, bazată pe spontaneitate, oferea un rol activ publicului, care în orice moment se putea implica, exprimându-şi impresiile. Poetul-actor, în timpul spectacolului, la rândul său, îşi transmitea mesajul nu doar prin voce şi mişcări, ci şi prin diverse zgomote, care serveau ca mijloc de consolidare, menit să ofere „discursului" o mai mare intensitate. Se afirma că el are libertatea de a inventa şi a alterna mişcări şi zgomote după cum doreşte, urmărind sfidarea bunului-simţ, spargerea liniştii şi a inerţiei.

Influenţa futurismului asupra dadaismului se poate depista şi în tendinţa de a uni într-un text nu doar cuvinte (generatoare de imagini şi idei), ci şi sunete, discreditând, o dată în plus, discursul poetic. Şi dadaismul, şi futurismul au declarat că în felul acesta fac apel la limbajul original, acel de dinaintea vorbirii logice, unicul capabil să exprime experienţele cele mai profunde şi subtile. De fapt, originile acestui concept se depistează în contextul mai general al modernismului care, influenţat de psihanaliză, afirmă că subconştientul determină esenţa, în timp ce conştientul (ceea ce poate fi reglementat de raţiune) construieşte doar cochilia, aparenţele comportamentului uman, scopul artei moderniste fiind anume recursul la forţele iraţionalului. De asemenea, comună pentru dadaism şi futurism, dar şi pentru celelalte manifestări ale modernismului, este declararea eliberării de orice constrângeri, canoane, doar că în varianta avangardei ruptura se cerea a fi absolută, ireconciliabilă, produsul ei fiind o libertate care, in afirmaţiile lor, până atunci nu a existat.

Din futurism în dadaism a migrat şi tehnica „corespondenţelor". Marinetti menţiona că poetul trebuie să caute analogii: între cuvinte, lucruri, stări etc., acestea descoperind cele mai variate corespondenţe, asocieri de percepţii. Prin ele se vor găsi legăturile paradoxale, neaşteptate, dar profunde, acelea care nu se observă la o receptare superficială. Aceste lanţuri de analogii surprinzătoare, polimorfice, oferă o mai mare prospeţime imaginilor, extinde informaţia pe care omul o are despre sine şi despre lume. În dadaism analogiile devin şi mai imprevizibile, mai inconsecvente, expropriate de sensul comun, chiar absurde, compromiţând toate convenţiile protejate de raţiune. În „Manifest despre amorul slab şi amorul amar" (dadaiştii iubeau să-şi intituleze ironic creaţiile *manifeste*, parodiind astfel însuşi conceptul de manifest) T. Tzara afirmă că fluxul asociaţiilor, al analogiilor este inepuizabil, acesta reprezentând un produs al hazardului sau al jocului intelectual.

Urmărirea analogiilor (dar fără a fi aduse până la abolirea tuturor semnificaţiilor) a fost preluată şi de către suprarealism. Aici ele formează un câmp conceptual mai consecvent. Astfel, A. Breton, liderul suprarealismului, vorbeşte despre aşa-zisele *vase comunicante,* prin intermediul cărora se poate realiza o conexiune între toate sferele existenţei. Acestea sunt *corespondenţele*, analogiile universale prin care se descoperă *punctul suprem al spiritului,* atunci când existenţa presupune un total sincretism, când toate manifestările ei, inclusiv acelea care în mod obişnuit sunt receptate ca opuse, se află în dialog şi înţelegere. Într-un astfel de univers nimic nu e închis în sine, totul e flotant, liber pentru comunicare şi metamorfoze, posibilele conexiuni fiind infinite. În felul acesta dispar contradicţiile (aparent absolute) între obiectiv şi subiectiv, între starea de veghe şi starea de somn, între trecut şi viitor, real şi ireal, viaţă şi moarte etc. şi se realizează o viziune totală asupra existenţei.

De fapt, originea viziunii despre existenţă ca sistem de analogii nu provine din futurism, e mai veche. Se poate descoperi în operele mai multor scriitori din sec. al XIX-lea, romantici şi nu

doar, însă se urmăreşte mai bine, începând cu creaţia lui Baudelaire, iar apoi în simbolism, unde lumea este percepută ca un organism viu, în permanentă fluctuaţie şi interferenţe, poetul, înzestrat cu imaginaţie, având înalta misiune de a fi traducătorul, decodificatorul existenţei, capabil să descopere aceste analogii universale, inclusiv pe cele mai îndepărtate, şi să le exprime printr-un limbaj literar deosebit. Opera programatică în acest context este sonetul „Corespunderi", de unde şi porneşte conceptul simbolist al corespondenţelor - între imagini vizuale, gustative, olfactive, auditive ş.a.: "Parfum, culoare, sunet se-ngână şi-şi răspund" [1, p.16], numit în teoria literară *sinestezie*.

Dadaismul şi alte manifestări ale modernismului: cubismul, expresionismul, suprarealismul

Revenind la interacţiunile dadaismului cu alte fenomene artistice, este evidentă tehnica colajului pe care acesta a preluat-o din cubism, de asemenea variantă a avangardei artistice, dar care s-a impus mai puternic în pictură. Cu referire la un text artistic (dar nu numai) colajul presupune construirea unui tot întreg din diverse fragmente. În dadaism, care se impune prin elanul său de a provoca şi a scandaliza, aceste fragmente (ca şi analogiile) vor fi unite absolut aleatoriu, fără a se respecta anumite rigori.

În „Manifest despre amorul slab şi amorul amar" T. Tzara propune şi o originală reţetă de creare a poeziei:

"Luaţi un ziar. / Luaţi nişte foarfeci.
Alegeţi din ziar un articol care să aibă mărimea pe care doriţi s-o daţi poeziei voastre.
Decupaţi articolul.
Tăiaţi cu grijă toate cuvintele care formează respectivul articol şi puneţi toate aceste articole într-un săculeţ. / Agitaţi-l încetişor.
Scoateţi cuvintele unul după altul..." [3]

E evident că această „îndrumare" este o parodie la procesul de creaţie. Un astfel de soi de poezie, bazată pe hazardul absolut, o poate crea, fără prea mari dificultăţi, şi un copil, având la îndemână un foarfece, un ziar şi un vas (pălărie), nefiind împovărat de cunoştinţele teoriei literare.

Dadaismul manifestă unele interacţiuni şi cu expresionismul, care, spre deosebire de futurism şi cubism, nu este înrudit cu el prin aspiraţii distructiv-avangardiste. Critica literară a definit expresionismul drept o izbucnire de dinamism, un patos împins la extreme, comparându-l cu ţipătul. În această ordine de idei, în pictură fiind cunoscut „Ţipătul" de E. Munch (precursor şi reprezentant al expresionismului), tablou ce surprinde angoasele omului, frica şi singurătatea lui, reproduse prin convulsiile unui strigăt infinit, străbătând universul.

Această necesitate de a se manifesta prin strigăt, oricare ar fi etimologia lui (iar în expresionism şi dadaism ea, evident, nu este identică, chiar daca are şi momente comune), de asemenea este o particularitate ce le uneşte. În ambele e o consecinţă a crizei valorilor, a sentimentului tragic al existenţei, când se credea că te poţi face auzit doar ridicându-te deasupra liniştii şi a comunului.

De fapt, întreaga activitate dadaistă poate fi comparată cu un strigăt. Le-ar uni mai multe trăsături comune. Strigătul, în comparaţie cu vorbirea obişnuită, este de o durată mai redusă şi de o intensitate mai mare. Astfel, în raport cu aproape toate celelalte manifestări ale modernismului, perioada de dezvoltare a dadaismului este mai scurtă: 1916-1923 (excepţie făcând cubismul), în acelaşi timp, însă, fiind cea mai de avangardă exprimare a sa, este şi cea mai epatantă, cea mai scandaloasă, cea mai zgomotoasă şi provocatoare. Unul dintre scopurile principale ale ţipătului este de a sparge liniştea, de a atrage atenţia (din diverse motive, inclusiv şi asupra problemelor), acesta fiind şi scopul implicit al dadaiştilor.

La scurt timp după dizolvarea sa, nucleul dadaiştilor va forma un nou curent literar şi artistic – suprarealismul. Suprarealismul, care apare pe ruinele mişcării dadaiste, este, de asemenea, o manifestare a modernismului, însă nu atât de radicală şi inflexibilă. În comparaţie cu precursorul său, este mai temperată, chiar mai organizată şi mai constructivă.

Este interesant faptul că unii dintre scriitorii care şi-au început cariera artistică în dadaism, au trecut apoi prin experienţa suprarealismului, în ultima lor perioadă de creaţie aderând la realism (opusul avangardei), curent artistic care se caracterizează prin respectarea normelor, obiectivism, claritate, determinism ş.a., trăsături, împotriva cărora cândva s-au pronunţat cu atâta vehemenţă. Reprezentativă în acest context este creaţia lui L. Aragon. „Angajat", adică influenţat de conjunctura social-politică a timpului a devenit, mai târziu, şi T. Tzara, care în perioada celui de-al doilea război mondial a activat în cadrul Rezistenţei franceze.

Revenind la succesiunea „dadaism – suprarealism": este evident că suprarealismul, fiind descendentul dadaismului, constituindu-se mai târziu în comparaţie cu celelalte curente ale modernismului (anul 1924), a preluat unele formule deja cunoscute, ajustându-le la noile conjuncturi sociale şi artistice. Ca şi dadaismul, a proclamat supremaţia hazardului, a urmărit exprimarea gândirii pure, eliberarea de orice preocupări morale şi estetice, a negat valorile protejate, declarând primatul spontaneităţii. De asemenea, a considerat că anume întâmplarea reproduce adevărul, realitatea aşa cum este ea, eliberată de constrângerile determinismului, ale logicii („Logica întotdeauna este falsă"); a urmărit minimizarea raţiunii, acceptând orice raporturi, orice interacţiuni, inclusiv pe cele mai contradictorii, chiar aparent incompatibile.

Absurdul suprarealist (ca şi cel dadaist cu ceva timp mai devreme) s-a realizat prin intermediul asociaţiilor libere (accidentale, imprevizibile, neaşteptate etc.). După faţada acestuia însă deseori se putea întrevedea starea de spirit a poetului, intenţionalitatea sa parodică, râsul celui sacrificat, celui care a descoperit că universul e dominat de absurd. E tehnica pe care suprarealiştii la început o vor numi *umorul obiectiv*, apoi *umorul negru*, care prin forţa sa anihilatoare era considerată un fel de supapă, menită să distrugă cursul obişnuit al lucrurilor.

Dadaismul şi suprarealismul se află nu doar în raport de continuitate, ci şi de diferenţiere. Suprarealismul, spre deosebire de precursorul său, nu mai este atât de intransigent şi de nihilist, anunţând mai multe intenţii constructive. Astfel, dacă dadaiştii au declarat libertatea absolută, negarea oricăror adevăruri, inclusiv autonegarea, atunci suprarealismul acceptă existenţa anumitor valori, chiar dacă acestea sunt destul de subiective. Suprarealiştii chiar au căutat să reveleze unele adevăruri, pe care le declară absolute, cu privire la existenţă şi la condiţia umană.

Chiar dacă şi suprarealismul consideră că artistul trebuie să urmărească impulsiunile vieţii interioare, stările vagi, imperceptibile, aventura spiritului, acestea nu presupun, aşa cum s-a declarat în dadaism, abolirea totală a semnificaţiilor şi distrugerea discursului literar. A. Breton menţiona că este imposibil să te eliberezi de semnificaţii, deoarece orice produs al omului, inclusiv creaţia artistică, va căpăta semnificaţii umane. În felul acesta, nici chiar hazardul, spontaneitatea, urmărirea expresiei imediate, recursul la forţele subconştientului, declararea iresponsabilităţii poetului, provocarea halucinaţiei şi alte strategii suprarealiste nu presupun eliminarea absolută a sensului, nu duc la dislocarea frazei. Atunci când ia în vizor tehnicile artistice, A. Breton nu cere distrugerea cuvântului şi a frazei, din contra, în comparaţie cu dadaismul, revine pe poziţii mai coerente de construire a textului.

Concluzii

Chiar dacă moştenirea artistică a dadaismului nu corespunde rigorilor academice, fenomenul în sine, agitând conjunctura socială de la începutul sec. al XX-lea, a lăsat urme vizibile. Noua stare de spirit: rebelă, îndrăzneaţă, animată de elanul tineresc, deseori intolerant şi anarhic, a determinat mutaţii de conştiinţă, schimbări de mentalitate, a provocat spiritele, a revoluţionat modul de gândire, a pregătit o atmosferă spirituală nouă, străbătută de îndoială (trebuie să te îndoieşti de tot şi de toate, inclusiv de tine însuţi), de nelinişte şi tensiune, în opoziţie cu dogmele estetice confirmate, considerate de către dadaişti sclerozate; în mare parte, a format terenul pentru literatura şi arta ce vor urma.

Negând toate curentele artistice, inclusiv pe cele moderniste de avangardă (declarând, bunăoară, cubismul şi futurismul laboratoare de idei formale), în realitate, dadaismul a interacţionat cu acestea, preluând unele trăsături şi aducându-le până la extreme, realizându-şi astfel aspiraţia spre nonconformism, spre depăşirea continuă a formelor curente prin

experimentul artistic, contestând însăşi ideea de artă, de literatură, locul lor ocupându-le astfel de concepte, actuale şi astăzi, ca antiartă, antiliteratura ş.a.

Chiar dacă nu a creat opere de reală valoare artistică, dadaismul a schimbat modul de raportare la existenţă, de gândire şi de comunicare, ridicându-l la un alt nivel, la acel cu care, în variantă ideală, se lucrează şi în prezent, adică cu un secol mai târziu: liber de restricţii şi clişee, mai sceptic şi mai răzvrătit, deschis pentru orice provocări.

Referinţe bibliografice:

1. BAUDELAIRE, Charles (2012) - *Florile răului,* Bucureşti, Adevărul Holding, 256 p.
2. PETRAŞ, Irina, alcăt. (1992) - *Curente literare. Mişcări – direcţii – tendinţe*, Bucureşti, Demiurg, 110 p.
3. http://poezii.citatepedia.ro/de.php?a=Tristan+Tzara (accesat 1.03.2016)

UNITATEA NAŢIONAL-UNIVERSALĂ A VALORILOR – PRINCIPIU FUNDAMENTAL AL CULTURII ŞI EDUCAŢIEI

Tulei Angela, lector, master în Pedagogie, doctorandă
Departamentul Limba engleză şi Limba franceză Specializate, USM

The subject of the present article is national-universal unity of values as culture and education fundamental principle. There are given/existing values such as nature, universe, divinity; and values created by man which are culture components. Being a unity of three spheres - biological, intellectual and spiritual, man is born as a biological being, he grows up and intellectual and spiritual values are cultivated to him during his lifetime. There are no purely national values, similar values can be identified to other cultures / nations. Generally speaking, there is nothing in the world as a single value; any value has its own way of being, but it can only exist in relation to other values. Culture can only exist in the national-universal unity. Education can not be separated from culture; it is produced in the culture and through the culture.

Key-words: nature, universe, divinity, values, culture, intellectual values, spiritual values, national values, universal values, national-universal unity

Raportul naţional-universal în lumea modernă este determinat, în mare parte, de condiţiile obiective ale globalizării şi integrării europene, dar acestea apar şi drept consecinţe ale celor două procese universale. Procesul europenizării/globalizării este încă neclar şi poate fi imprevizibil. Este necesar deci de urmărit şi studiat, în contextul educaţiei, atât fenomenele cultural-spirituale pozitive ale acestor procese, cât şi în contextul celor negative pe care le presupune orice schimbare de fond.

Caracterul pozitiv al celor două procese se datorează axării lor pe valori proprii societăţii de consum – performanţa, eficienţa şi profitul economic, dar şi lumii moderne, care vehiculează valori precum toleranţa interetnică, interculturală şi religioasă etc. De asumarea/acceptarea acestor valori depinde racordarea noastră la standardele lumii moderne.

Fenomenele negative ale celor două procese sunt cauzate de perceperea inadecvată şi incorectă a fenomenelor înseşi, şi constau în diminuarea semnificaţiei valorilor universale şi a celor naţionale. În plan individual, aceasta poate duce la rezerve şi chiar reticenţe, până la conflicte provocate de exacerbarea naţionalismului. Unul din minusurile globalizării constă în menţinerea tinerilor într-o schizoidie explicabilă, pe de o parte, prin faptul că tinerii sunt stimulaţi să se maturizeze social mai rapid, prin toate mijloacele de informare (TV, internet, burse în străinătate, modele occidentale), iar pe de alta, ei se află încă într-o imaturitate afectivă şi socio-profesională. Preluarea şi prelucrarea corectă a valorilor relevate de vechile şi noile structuri şi comunicarea pedagogic transformată a acestora a subiectului educat este o acţiune realizată în mod special prin actorii educaţiei.

Naţionalul şi universalul, ca fenomene ale existenţei umane, nu se opun, ci se întregesc reciproc, şi nu pot fi concepute unul fără celălalt. Naţionalul nu se poate valorifica decât prin

raportarea la Universal. Universalul este o sinteză a valorilor definitorii superioare ale naţionalului. Naţionalul se constituie din totalitatea particularităţilor cu privire la rasă, istorie, limbă, religie, antropologie, sensibilitate, manifestări temperamentale, moravuri, obiceiuri şi tradiţii, comunitatea de aspiraţie, spiritual de solidaritate sau instinctual naţional ale unui popor.

Conceptul de *naţional* are dimensiune social-istorică şi cultural-spirituală. *Universalul* reprezintă naţionalul la scara umanităţii, este expresia *humanitas*-ului. *Naţionalul* şi *universalul* reprezintă o dihotomie, un fenomen-principiu propriu celor mai generale fenomene ale lumii şi cunoaşterii, literaturii şi artelor, educaţiei în general şi educaţiei literar-artistice, în special.

Elevii adolescenţi moderni pot adeveri - prin sistemele de valori studiate, însuşite, aşteptate, prin comportamentele comunicative, literar-artistice şi prin atitudinile faţă de valorile tradiţionale şi moderne, naţionale şi universale - caracteristici definitorii ale conştiinţei de identitate naţional-universală.

Globalizarea/europenizarea şi *formarea-consolidarea conştiinţei identităţii* este indispensabilă oamenilor capabili să se insereze oportun şi eficient în *universalul* devenit tot mai personal datorită valorificării *identităţii naţionale*, devenită tot mai universală.

Este ştiut faptul că fiecare individ aparţine, pe de o parte, unei comunităţi congenitale şi unui anumit spaţiu existenţial, care utilizează aceeaşi limbă, posedă aceeaşi cultură, are unele caracteristici filosofice comune. Pe de altă parte, el aparţine unei/unor comunităţi mai mari, care îi lărgesc universal existenţial până la conştientizarea sa ca parte organică a umanităţii, a întregii lumi. Noi toţi aparţinem aceluiaşi univers şi geographic aparţinem Europei.

Naţionalul este o categorie filosofică a comunităţii entice. Naţiunile, popoarele produc valori care le identifică. Ele îşi câştigă dreptul la nemurire prin ele. Aceste valori, constituite ca naţionale, sunt în acelaşi timp şi universale.

La baza constituirii oricărei naţiuni stau anumiţi factori, S.Bărnuţiu, în articolul *Un document pentru limba română,* subliniază importanţa hotărâtoare a *limbii* pentru naţiune, afirmând că fără o limbă proprie o naţiune este pierdută: *"...în limbă e zugrăvită forma cugetării şi a simţirii, dorinţele şi plăcerile, afectele şi patimile lui, pe dânsa e întemeiat caracterul şi naţionalitatea lui, dacă şi-au pierdut limba oarecare popor, şi-au pierdut deodată caracterul şi naţionalitatea sa"* [2, p. 288]. Din cele mai îndepărtate epoci, acest factor a diferenţiat teritoriile, clanurile şi popoarele, creând între ele bariere lingvistice. Limba nu este numai un mijloc convenţional de înţelegere între indivizi, ci şi expresia graiului naţional sau modul de diferenţiere faţă de celelalte popoare. Limba este depozitarea geniului naţional în care se exprimă toate sentimentele şi ideile unui grup etnic; este element constitutiv primordial al naţionalităţii şi al naţiunii. Ea este însăşi simbolul naţionalităţii şi al naţiunii. Astăzi, în contextual europenizării/globalizării, limba engleză tinde să fie acceptată ca limbă universală.

Limba creează cultură. *Cultura, la rândul ei,* este ca o limbă care permite accesul la universal. Ch.Montesquieu afirma că o cultură nu poate fi socotită mai bună sau mai rea decât alta deoarece *"feluritele caractere ale popoarelor sunt îmbinări de virtuţi şi vicii, de însuşiri bune şi rele"* [7, p. 377]. Cultura însumează/defineşte întreaga avuţie socială alcătuită din *modele de gândire, modele de simţire* şi *modele de acţiune* caracteristice unei populaţii sau unei societăţi. Creaţii abstracte precum valorile, credinţele, simbolurile, normele, obiceiurile şi instituţiile reprezintă *cultura* non-materială, sau *spirituală*. Produsele fizice cum sunt vase, computere, monede etc. reprezintă cultura materială. Cultura există numai prin oameni, iar societatea cere culturii furnizarea pentru membrii săi de idei şi creaţii materiale şi spirituale care să reflecte gândirea şi comportamentul oamenilor respectivi. Cultura oferă societăţii modalitatea de interpretare a experienţelor trecute şi prezente şi prin acestea îşi propune să ghideze noile generaţii în acţiunile lor în societatea în care trăiesc. Societatea transmite tinerilor, prin instituţiile sale, mai cu seamă prin cele şcolare, invenţiile, valorile şi tehnicile descoperite de-a lungul timpului, conservate în moştenirea culturală a generaţiilor. Omul ia din cultură modele de comportament şi concepţiile ce stau la baza conduitei şi dezvoltării sale. În orice societate, cultura are un substrat fundamental, un patrimoniu comun de idei, principii - *constantele*

universale: locuinţa, hrana, comunicarea, arta şi jocul, limba, gândirea, activitatea economică, religia, familia, educaţia.

Activităţile culturale pot fi clasificate în categoria *valori* sau *nonvalori*. Valorile pot fi *pozitive* şi *negative* sau pot avea aceste semnificaţii. Valorile cu sens exclusiv negativ sunt boala, suferinţa, catastrofa, eşecul, prăbuşirea, disperarea, moartea. Valorile cu sens exclusiv pozitiv sunt patriotismul, iubirea, hărnicia, cinstea etc.

Un alt factor constitutiv al oricărei naţiuni este *libertatea*. Individul nu se poate bucura de libertate, dacă aceasta nu este acordată şi naţiunii din care face parte şi el: *"...libertatea oricărui popor e bunul lui cel mai înalt, şi naţionalitatea e libertatea lui cea din urmă"* [1, p. 27].

O formulare asemănătoare a acestei idei o găsim la ideologul Italian S.P.Mancini: *"Aceia care atacă naţionalitatea sugrumă libertatea"* [5, p. 64].

Societatea conţine/promovează/creează atât valori naţionale, cât şi valori universale.

Naţionalul este o caracteristică definitorie a tuturor popoarelor, mari şi mici, slabe şi puternice, asuprite sau independente.

B. P. Haşdeu, în prelegerea sa despre naţionalitate, afirmă, că *"limba, obiceiurile, tradiţiile şi frumosul formează împreună acea parte a lui interioară care este particulară fiecărui popor"* [4, p. 64]. Universul intim al unui popor cuprinde şi o parte generală care se referă la ideile şi interesele generale omeneşti precum ştiinţa, comerţul, industria. Acestea sunt universale. Scriitorul defineşte naţionalitatea prin trăsături spirituale: *„Lumea interioară, particulară a unui popor formează ceea ce se numeşte spirit naţional. Legătura individului şi a poporului întreg de această lume interioară se numeşte „dragoste de ţară""*[3].

Individul se manifestă în diferite activităţi ale vieţii sociale datorită *educaţiei*. Educaţia nu poate fi separată de cultură. Ea se produce în cultură şi prin cultură.

Universalul este mai greu de identificat decât Naţionalul. Universalizarea este un fenomen complex ce se manifestă la diferite niveluri: economic, financiar, politic, religios/duhovnicesc etc. Una dintre căile prin care poţi ajunge la universalitate este calea religioasă, *unirea oamenilor la nivel duhovnicesc*. Valorificarea adevărului persoanei se află în centrul interesului teologic. Universalitatea pe care o propune Biserica are ca temelie persoana umană şi se extinde prin Fiinţa lui Hristos şi dincolo de creaţie, la ceea ce este inaccesibil (pentru puterile noastre naturale şi elementare); ea se deschide către întreaga fiinţa teandrică - divină-umană [6, p. 66].

Universalitatea este identică cu mântuirea. Sunt considerate universale: păcatul, pericolul poluării mediului şi al schimbării climei. Săvârşirea acestora atrage după sine pedepse şi sancţiuni în funcţie de perioadă, de moment istoric, naţiune, principii şi legi. Important de reţinut însă este faptul că nu se poate scăpa de pedeapsă. Universalitatea creştină are caracter eshatologic valoarea de dincolo de ceea ce este istorie şi trecător, sau împărăţia lui Dumnezeu. Premisa pentru universalitate este lepădarea egoismului, care otrăveşte omul şi subminează viaţa sa perisabilă şi comunitatea. Adevărata universalitate se promovează numai prin oameni universali, cu persoane care se apropie de modelul propovăduit prin Hristos, care face totul să fie iertat şi asimilat în cele din urmă Fiinţei Sale, în totalitatea ei [Ibidem, p.23-25].

<u>În concluzie:</u>

- *Naţionalul* şi *universalul* sunt două fenomene-principii definitorii ale culturii universale şi celei naţionale, precum şi ale tipurilor şi componentelor acesteia (*cultură spirituală*; *literatură*). Aceste două categorii sunt reciproc determinate, deci nu se opun, ci se întregesc. *Naţionalul* nu se poate valorifica decât prin raportarea la *universal*, după cum *Universalul* nu este decât o sinteză a valorilor superioare ale *naţionalului*, în afara cărora nu poate exista.

- *Naţionalul* se defineşte ca totalitate a particularităţilor ce privesc / vorbesc despre *rasa, istoria, limba, religia, antropologia, sensibilitatea, manifestările temperamentale, moravurile, obiceiurile şi tradiţiile, instinctul naţional* ale unui popor – constituente ale *identităţii* sale. Sursele naţionalului sunt *conştiinţa de origine, conştiinţa comunităţii de limbă, conştiinţa de destin*. Naţionalul este responsabil de identitatea unei comunităţi etnice şi a indivizilor care îi aparţin; reprezintă dreptul la dăinuire în istorie a unui popor.

- *Universalul* se constituie continuu din *universaliile* (cultural-spirituale, literare) naţionalului. În contemporaneitate, procesul de constituire/realizare a universalului se identifică, în mare, cu procesul de globalizare.

- Formarea/dezvoltarea identităţii naţional-universale a subiecţilor educaţiei este un proces conform cu:

a) natura/esenţa culturii naţionale/universale, ştiinţei, artei, literaturii;

b) procesele de globalizare şi europenizare economică, financiară, culturală, educaţională;

c) modul în care cunoaşte/creează omul lumea şi pe sine în lume, toate acestea reprezentând şi universaliile culturale, pe care le definim ca repere fundamentale în acţiunea educaţională urmărită.

Referinţe bibliografice:

1. BĂRNUŢIU S. Românii şi ungurii. Discurs rostit în catedrala Blajului. Cluj: Imprimeria Bornemisa, 1924. 72p.
2. BARNUTIU S. Un document pentru limba română. În: *Foaie pentru minte, inimă, literatură*, 1842, nr. 38-39, p. 287-289
3. HASDEU B.P. Istoria critică a românilor. Bucureşti: Editura Eminescu, 1984. 241p.
4. HAŞDEU B.P. Originea românilor ca cestiune public. În: *Familia*,.II, 1866, nr.35-37, p. 438-445
5. MANDESCU N. Arca lui Noe. Vol II. Bucureşti: Minevra, 1980. 254p.
6. MANTZARIDIS G.Globalizare şi universalitate. Bucureşti: Editura Bizantină, 2002. 413p.
7. MONTESQUIEU Ch. Despre spiritual legilor. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1964. 427p.

W. GOYEN'S "BRIDGE OF MUSIC, RIVER OF SAND" – AN ECOLOGICAL PERSPECTIVE

Tatiana Ţeplic, magistru în filologie, USM, Departament Lingvistică Germanică şi Comunicare Interculturală

Noţiunea de ecologie culturală implică faptul că mediul natural contribuie în mod fundamental la organizarea socială, instituţiile umane şi chiar la gândirea umană şi conştiinţa de sine. Ecologia se ocupă de mediul înconjurător, nu numai ca un set de fenomene ale lumii fizice, care este interpretarea tradiţională al termenului, dar şi de circumstanţele în care o persoană, sau o comunitate, locuieşte sau îşi desfăşoară activitatea. Articolul subliniază abordarea nouă a lui W. Goyen faţă de interpretarea spaţiului literar. Nuvela "Bridge of Music, River of Sand" de W. Goyen este un exemplu convingător de realizarea conceptelor de ecologie culturală.

Key words: cultural ecology, ecocriticism, environment, symbol, image, literary space

The complex biophysical environment, its structure and functioning, is comprehended by people through creating hundreds of images and 'stories' of their reality in a simplified form. Together, the images and stories form a person's worldview – his perception of himself and the world around him. Shared images and stories form a society's worldview. Gerald G. Marten states "The images and stories that societies have about ecosystems are the basis for their perception of nature, which has a central role in shaping social system - ecosystem interaction. Perceptions shape the interpretation of information when it enters a social system from an ecosystem, and perceptions shape the decision-making process that leads to actions affecting the ecosystem". [3, p. 122]

The notion of cultural ecology implies that the natural environment fundamentally contributes to social organization, human institutions and even human thinking and self-awareness. Ecology deals with environment not only as some phenomena of the physical world, which is the traditional interpretation of the term, but also as the settings in which a person, or a community, lives or operates. Environment can and does influence the social and inner perception of man, leaving a lasting mark upon his mind.

The ecological and the environmental problems are encountered worldwide. In her article, Tosic mentions that ecocriticism started developing as a separate movement or school of

literary criticism in the 1990s. In the initial phase, it was a meeting place of American critics dealing exclusively with American literature [4, p.43]. As a trend in literary analysis, ecocriticism is defined by Cheryll Glotfelty, the editor of *The Ecocritical Reader*, and one of the driving forces of ASLE (Association for the Study of Literature and Environment) as "study of the relationship between literature and the physical environment" [1, p. 505]. Further on, she specifies the area of application of this rather novel trend; she notes that ecological criticism "has one foot in literature and the other on land". This implies that ecocriticism deals with interconnections between nature and culture. It shares the essential principle that human culture is unbreakably attached to the physical world, "affecting it and affected by it" [1, p. 506]. Hubert Zapf in *Literature as Cultural Ecology: Sustainable Texts* assumes that cultural systems and phenomena are interrelated with ecological ones, and that they can thus be analyzed in ecological terms. "As a medium of 'cultural ecology,' literature senses and symbolically corrects problematic developments within a culture; besides, it contributes to the continual creative self-renewal of language, perception, and cultural imagination. Thanks to its capabilities for cultural criticism and cultural renewal, it … can be described as a sustainable form of textuality" [5].

S. Janaki notes that writers with eco-concern are especially popular in the 21st century [2, p. 52]. This statement places W. Goyen as a prospective author who set his narratives temporally in the second and third decades of the 20th century. Janaki also stresses the fact that environmental literature and eco-criticism have become massively popular in the literary world. Ecologically concerned authors provide distressing imageries of nature despoiled by the human and the man's growing voracity [2, p. 53]. This article explores how W. Goyen's short story "Bridge of Music, River of Sand" cries out to humanity about imminent ecological disaster, suggesting the following: due to the fact that man inflicts negative change upon environment, the latter responds with the same and, at its turn, wreaks back havoc on the man and human race.

The cultural ecological approach applied to the analysis of W. Goyen's short story "Bridge of Music, River of Sand" that we adopted lies in conformity with key questions that Cheryll Glotfelty, a member of the Association for the Study of Literature and Environment, suggests [1, p. 506]: *How is nature represented in this short story? What role does the physical setting play in the plot of this novel? Are the values expressed in this short story consistent with ecological wisdom? How do metaphors/stylistic representations of the land influence our perception of it?*

The short story features the dry riverbed of the Trinity river, the bottomlands seen by the narrator and the grim landscape of the small town where the narrator is heading. The river occupies a central place among the setting elements presented in the story. The major surprise is that the river is not an actual river anymore; it is reduced to nothingness. There is so little left of it that we could hear the narrator almost shriek with shock:

E.g."Well that's what he jumped off of. Into a nothing river. "River"! I could laugh. I can spit more than runs in that dry bed. In some places is just a little damp, but that's it. That's your grand and rolling river: a damp spot. That's your remains of the grand old Trinity."

The narrator uses a variety of figures of speech to convey his shock at seeing the actual state of the river, irony and oxymoron standing out the most. The initial shock of having seen a naked man jump into a river is intensified by the horror of seeing that there was not an actual river to jump into. The only positive description of scenery is in the lines below; some of the landscape is still green. Yet the dreadful state of the environment is reinforced by the emotionally loaded figures of speech – the metaphor in "the scar of the river", the epithets in the "orphaned bottomlands" and "healed-looking patches".

Further on, the narrator dwells on the unnatural feeling he has when he looks at the dry, non-existent river. Obviously, the unnatural condition of the environment cannot go unnoticed. The picture of the ecological disaster is right there, depicted right in front of the reader's eyes.

E.g. "In a landscape that was unnatural – flowing water was missing – everything else seemed unnatural. The river's vegetation was thin and starved-looking; it lived on the edge of sand instead of water; it seemed out of place."

Based on the ecocritical approach, we would like to assert that the answer to the enigma of natural disaster in the literary space of the story is openly revealed in the following quote:

E.g. "I could see the tornado-shaped funnel of bilious smoke that twisted out of the mill in Riverside, enriching the owner and poisoning him, his family and his neighbors. […] On the other side of the bridge, […], there was nothing more than a plain little town of mud streets and weather-faded shacks. The town of poor people lived around an ugly mill that puffed out like talcum something called Fuller's Earth over it. This substance lay on rooftops, on the ground and in lungs. It smelled sour and bit the eyes."

The desolate picture of a chemical plant polluting the surrounding space for miles is painted so vividly that it leaves no doubt what, or should we rather say WHO, is the cause of the river's disaster, and of its subsequent effect on the narrator. This can be interpreted as nature's payback for man having poisoned hundreds of miles around the small town with the chemical plant in it. It is known that chemical pollution does induce grave changes in the ecosystem, and the river that died out is certainly a direct consequence of the chemical contamination.

Moreover, nature's revenge for pollution extends beyond the symbol of a dry, ghostly river. The effect that we would like to highlight is the apparent hallucination that the narrator had - the image of the naked diver jumping into a dry river and even being absorbed by it. This, to a certain extent, can be attributed to an almost supernatural global effect of the environment on the narrator. Though, taken more prosaically, the narrator might have merely been exposed to the summer heat, worsened by the aridity of the landscape, and to the intoxicating, inescapable effect of the chemical in the environment. But, the narrator seems aware of the dire ecologic situation too:

E.g. "*Where can so much water go? I at least wish they'd do something about it. But what can they do? What can anybody do? You can't replace a river.*"

But indeed, the questions remain rhetorical. As the story ends in the description of the polluted town, and the narrator is tortured by the hallucination that he had seen, still doubting having seen it on the railroad trestle above the dead river, we do realize that nothing was or will be done about this precarious ecological condition that takes its toll on the narrator.

E.g. "As I drove away toward that town, haunted by the vision of the leaping man and now so shaken in my very spirit, lost to fact but brought to some odd truth which I could not yet clear for myself, I saw […] that lost river that held in its bosom of sand the figure diving off the trestle that I was sure I had seen. I was coming in to Riverside and already the stinging fumes of the mill brought tears to my eyes."

Environment can and does influence the social and inner perception of man, leaving a lasting mark upon his mind. The dead, "nothing" river becomes a symbol for the irreversible environmental changes inflicted by man upon the nature in the settings of the short story, changes that produce a horrifying environmental and personal outcome. Thus, the river itself inflicts damage onto the narrator's mind, while the pollution gnaws at his body. A person's inner being and the outer world have reciprocal correspondence and interdependence which ideally should lead to an integral, complete life. Yet, W. Goyen in "Bridge of Music, River of Sand" brings to light the dark vision of life caused by the shattering effect of the modern progress, which pollutes the tranquil restful environment and subsequently the society itself.

References:

1. HABEEB, G. (2012) - *Eco-Critical Theory or E-Theory: Some Newer Perspectives. In: Proceedings of National Seminar on Postmodern Literary Theory and Literature*, pp. 504-507.
2. JANAKI, S. - *D. H. Lawrence's Lady Chatterley's Lover – an Ecological Perspectiv*e. In: *IOSR Journal of Humanities and Social Science*. P-ISSN: 2279-0845. p.52-54 [Accesat 27.06.2015] Disponibil: http://iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/NCSCRCL/Volume-1/15.pdf
3. MARTEN, G. G. (2001) - *Human Ecology - Basic Concepts for Sustainable Development*, Earthscan Publications, 256 pp, ISBN: 1853837148
4. TOŠIĆ, J. (2006) - *Ecocriticism – Interdisciplinary Study of Literature and Environment*. In: *Facta Universitatis, Series: Working and Living Environmental Protection.* nr. 1, p. 43-50.

ZAPF, H. (2016) - *Literature as Cultural Ecology: Sustainable Texts.* London: Bloomsbury,. [Accesat 27.03.2016] Disponibil: https://www.philhist.uni-augsburg.de/en/lehrstuehle/anglistik/amerikanistik/forschung1/culturalecology/

MEANS OF TRANSLATING ECONOMIC COLLOCATIONS

Ţopa Natalia, lector, master în ştiinţe umanistice
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

Limba engleză este o limbă plină de capcane în care orice vorbitor poate cădea cu uşurinţă. Aceste capcane pot fi, de exemplu, îmbinări de cuvinte, expresii, unităţi frazeologice, cuvinte compuse, colocaţii. Colocaţiile sunt compuse din două sau mai multe cuvinte care deseori se utilizează împreună. Aceste îmbinări sună „corect" pentru vorbitorii nativi de limba engleză, care le folosesc tot timpul. Traducerea colocaţiilor este o problemă constantă, traducătorilor deseori le este dificil să găsească verbele potrivite pentru anumite substantive, adjectivele corespunzătoare anumitor substantive, substantive potrivite anumitor substantive, etc. În calitate de filologi şi traducători este relevant să înţelegem cît de diferite sunt limbile engleza şi româna, ele se deosebesc prin utilizarea cuvintelor, au diferite tipuri de relaţii între cuvinte, şi, respectiv, un profesionist trebuie să înţeleagă corect sensul în limba sursă ca să poată să-l redee corect în limba ţintă, ceea ce este deseori un proces dificil.

Key-words: collocation, the structure of a language, to collocate (with), source language, target language, translator

A translation problem is defined as "an objective problem, which every translator… has to solve during a particular translation task [5, p. 151]." Several linguists have considered collocation to be a problematic area in translation. They suggest that it is difficult to translate collocations from one language into another and have emphasized the importance of collocations in translation. Some of the most significant works on collocations as a problematic area in translation are those by Peter Newmark (1988), P. G. Emery (1988), Mona Baker (1992), Frank Smadja (1993), John Beekman and John Callow (1974), Basil Hatim and Ian Mason (1990), etc.

According to Peter Newmark, recognizing a collocation is one of the most important problems in the process of translation. He states that: "Translation is sometimes a continual struggle to find appropriate collocations, a process of connecting up appropriate nouns with verbs and verbs with nouns, and, in the second instance, collocating appropriate adjectives to the nouns, and adverbs or adverbial groups to the verbs; in the third instance, collocating appropriate connectives or conjunctions (the prepositions are already in the adverbial groups) [2, p. 203]. He further highlights the key role of collocations by describing them as the "nerves" of a text: "If grammar is the bones of a text, collocations are the nerves, more subtle and multiple and specific in denoting meaning, and lexis is the flesh [4, p. 203]."

John Beekman and John Callow believe translating collocations to be a fascinating aspect in translators's activity and a measure of their overall competence in translation. Translating collocations takes a high degree of expertise because there is often little or no equivalence between collocational ranges across languages, just as there is a discrepancy in the collocational range of the equivalent words within languages [2, p. 163].

Benson Hatim and Ian Mason also discuss over the idea that one of the major problems that a translator faces is coming up with appropriate collocations in the target language. They state that "there is always a danger that, even for experienced translators, source language interference will occasionally escape unnoticed and an unnatural collocation will flaw the target text [3, p. 204]." It is stated that even native speakers have difficulty with collocations in formal written contexts, because they are not foreseeable on the basis of syntactic or semantic rules.

Some linguists feel that it is advisable to see that "collocation rules are faithfully applied" in translation [6, p. 122]. What they mean is that a collocation should not be automatically transferred from the source language into the target language. She suggests that transferring the source language collocation into the target collocation will result in a collocation that is

“unnatural and obscure”. However, unfortunate collocations may be necessary when there is no other way to transfer the original collocation into the target language, especially with concepts that do not exist or are new to the target language.

Collocations are difficult to translate at the lexical level because of the fact that each language has its peculiar rules of collocations and it requires considerable command of a language to distinguish between the *free collocations* (i.e, collocations where a component of the collocation can be replaced such as *ordinary branch*, *ordinary creditor, ordinary dividend, ordinary share, ordinary interest,* etc.) and the *set collocations* (i.e., the combination of two or more words that acquires a meaning that may not be the basic of any one or all of the components). A replacement of any of the components is not possible. For example, in English the collocation *"original goods"* cannot be replaced by other related adjectives like *initial, first, primal,* in place of *original*). A collocation in one language may be a compound in the other, or just a single word. English *"organized securities exchange"* can best be translated just by a single word in the Romanian language as *“bursă”*. The same situation is in case of “*cash dispenser”* that is rendered into Romanian as *“bancomat”.* Pairs of words with an irresistible attraction or relation in one language may not be compatible in the other language.

One of the troublesome problems of translation is the disparity among languages. The bigger the gap between the SL and the TL, the more difficult the transfer of message from the former to the latter will be. The difference between an SL and a TL and the variation in their cultures make the process of translating a real challenge. As our subject matter is to put forward the problems that occur in translating collocations, it is better to point out a simple definition of translation. Roger defines translation as “the expression in another language (or target language) of what has been expressed in another, source language, preserving semantic and stylistic equivalences [1, p. 5].”

Translation is the attempt to replace a written message and/or statement in one language by the same message and/or statement in another language. The translation process involves some kind of loss of meaning due to a number of factors. For example: words have extended meanings (primary, secondary, figurative) and in the same way grammatical forms have extended usages (secondary and figurative functions). Also, the basic loss is reported to be on a continuum between over-translation (increased detail) and under-translation (increased generalization).

Given that every language has its own word order, structures which are peculiarly organized, the translator should pay a special attention towards the relations established between words, grammatical systems of the source language while translating collocations into the target language. Otherwise, there will be a loss of meaning in translating collocations.

The translator should possess enough knowledge about the collocability of words both in source and target languages, if she/ he intends to make a good translation. What do we mean by the term collocability of words is that certain nouns are used with certain verbs in a language; also some adjectives go with some certain nouns. Whenever a translator finds current and equally corresponding collocations in source and target language texts, he/she must use them because they are among the invariant components of translation.

In the translation process of collocations, one of the problems that a translator faces is that he/she has to differentiate accepted collocations from the other group of words in the source language. Then what is an accepted collocation? P. Newmark explains this as follows: “A collocation consists basically of two or three lexical (sometimes called full, descriptive, substantial) words, usually linked by grammatical (empty, functional, relational) words [4, p. 115].”

Whatever the problem of translation may be, a translator should take care to avoid ‘thinking into’ the text, i.e. he/she should not add the information that is not present in the ST. Thus, V. Comissarov distinguishes two types of strategies a translator can use in order to avoid mistakes during the translation process. These two types are called: ***Direct Translation Procedures*** and ***Indirect Translation Procedures*****.**

Direct Translation Procedures include:

1) Loan Transfer - is the incorporating of one word in another language. The translators use it when there is no equivalent in the target language, in order to preserve the flavor of the national culture (*broker-dealer, business, lider, etc.)*

2) Loan Translation, also called **calque** - a form of borrowing from one language to another whereby the semantic components of a given term are literally translated into their equivalents in the borrowing language. (*black market = piaţă neagră, ilicită; gross national income = venit naţional brut; tax haven = paradis fiscal, purchasing power = puterea de cumpărare, domestic market = piaţă internă; factor share = factor parte,*etc.*)*

3) Half-calque, when only a part of collocation is translated and another is borrowed. For example, *blind broker = "broker orb", bull position = poziţie bull, NOW account = cont NOW, nostro account = cont nostro, antitrust laws = legislaţie antitrust, duty-free store = magazine duty-free, press briefing = briefing de presă, intermarket spread swap = swap al diferenţei dintre pieţe, penny share = acţiune penny, primary dealer = dealer de pe piaţa primară, listing broker = broker de listare, outside broker = broker neoficial;*

4) Literal Translation – is also called **word-for-word** translation. For example, *general price of production = preţ general de producţie, line of credit = linie de credit, optional dividend = dividend opţional, tax invasion = evaziunea fiscală, public money = bani publici, monetary term = termeni monetari, types of companies = tipuri de companii, payment period = perioada de rambursare, commercial bank = bancă comercială,* etc.

Indirect Translation Procedures are represented by:

1) Transposition - is an oblique procedure that consists of replacing one grammatical class by another, without changing the meaning of the message. The grammatical classes involved in such operations could be:

a) nouns replaced by verbs: ***repayment*** *of 102 million… =* ***să restituie*** *doar 102 mil….;*

b) verbs replaced by nouns**:** *efforts* ***to reform*** *legislation and* ***eliminate*** *red tape = eforturile de* ***reformare*** *şi* ***eliminare*** *a birocraţiei;* ***to pay*** *debts=* ***achitarea*** *datoriilor,* ***to restore*** *economic equilibria* ***= restailirea*** *echilibrelor economice;*

c) adjectives replaced by nouns: *the risks of* ***slower economic growth*** *in the Euro Area have increased = s-au majorat riscurile* ***de încetinire a creşterii economice*** *din Zona Euro;* ***purchasing*** *power = capacitatea* ***de cumpărare****,* ***closing*** *date = data* ***limită****.*

2) Modulation – a technique that helps to illustrate the difference between literal translation and coherent meaning translation. The basic meaning is preserved, but the phrases that are used in the source and target languages are different – the SL is not translated word-for-word into the TL. It involves 2 types of this translation technique: lexical modulation and optional modulation. Examples of lexical modulation are the following:

to be in the red (be in debts) - *a fi plin de datorii,*

go into the red (start to owe money to the bank) - *a avea datorii,*

come out of the red (having paid back one's debts) - *a restitui datoriile,*

"two projects ***took place…"*** *[„au avut loc"] - „două proiecte* ***au fost implementate…"****, 'The United States* ***spent*** *over $126,000 on these projects…" [a cheltuit] – „Statele Unite ale Americii* ***au alocat*** *US 135,000 pentru aceste proiecte…",*

financial ***year*** *–* ***exerciţiu*** *financiar,*

blue ***button*** *–* ***agent*** *de bursă,*

active ***box*** *–* ***garanţie*** *disponibilă pentru tranzacţionări,*

accounting ***period*** *–* ***exerciţiu*** *financiar,*

gather *in the stops – a* ***vinde*** *în număr suficient,*

future *delivery – livrare* ***la termen****,*

floor ***planning*** *–* ***finanţare*** *a stocurilor, etc.*

The translation of an affirmative sentence by a negative one is an optional kind of modulation. For example,

overtime goods = mărfuri ***neridicate*** *la termen,*

***naked** position = poziţie **neacoperită**,*
*owner's risk = risc de **neexecutare**,*
*miss the market = a **nu reuşi** să execute o tranzacţie în termeni favorabili,*
*letter bond = obligaţiune **neînregistrată**., etc.*

3) Explicatory (descriptive) translation and **expansion -** making explicit information that is implicit in the original; this technique is used for verbalizing new objects, not existing in the target language. For example, ***option cycle** = ciclu de expirare a contractelor de opţiuni;*
***ticker tape** = dispozitiv care afişează simbolul acţiunii şi date despre tranzacţionarea ei în timp real;*
***assessed valuation** = valoare stabilită de o municipalitate pentru o proprietate în vederea stabilirii impozitelor,*
***lemon** = produs sau investiţie cu performanţă scăzută,*
***last in first out (LIFO)** = metoda "ultimul intrat, primul ieşit" de gestionare contabilă a stocurilor,*
***inverted scale** = ofertă de obligaţiuni seriale la care obligaţiunile cu scadenţă apropiată au randamente mai mari decît cele cu scadenţă mai îndepărtată, etc*.

4) Equivalence - if a specific linguistic unit in one language carries the same intended meaning / message encoded in a specific linguistic medium in another, then these two units are considered to be equivalents. For example, *asstes and equities of the company = activele şi capitalurile companiei; assets and liabilities = active şi pasive; balance sheet = bilanţ,* etc.

5) Addition – the translator adds a word or word combination in order to specify the meaning. (*assessed value = valoare stabilită **a unei proprietăţi**, "The high instability of the single European currency had been triggered by a string of complex factors" = "Această volatilitate înaltă a monedei unice europene este determinată de o multitudine de factori **extrem** de complecşi."; to allow payments = a permite **efectuarea** plăţilor, etc.)*

6) Attachments - the idea expressed in source language by a single word needs a word combination to render the right meaning into target language (***anticipation** = plată anticipată, **industries** = ramuri de producţie, **costs** = cheltuieli de producţie, **market price** = preţ curent al pieţii, **currency** = monedă naţională / etalon monetar, **assignment** = transfer de atribuţie, **bond** = titlu de credit, **fixture** = avere mobilă, etc.*)

7) Concretization – is used when something in the target language is usually expressed using concepts with narrower meaning or when preserving the original concepts with broader meaning would result in an awkward translation. For example, ***asset play** = pachet de acţiuni care este atractiv, deoarece preţul current nu reflectă valoarea activelor unei companii*; ***job card** = fişă de materii prime, materiale, manoperă pentru un produs sau process tehnologic; **consumers expenditure** = cheltuieli sociale ale unei economii naţionale, **conversion price** = preţul acţiunii după transformarea obligaţiunilor în acţiuni; **corporate stocks** = total al acţiunilor unei firme aflate pe piaţă; **corporate shell** = companie care există din punct de vedere juridic, dar nu funcţionează.*

7) Transformation – involves changing the order of words in the target text as compared to the source text (*purchasing power = puterea de cumpărare, commercial fleet = flotă comercială, flexibility of production = elasticitatea producţiei, joint stock = capital social, flat cost = cheltuieli de instalare, conditional bill of sale = act de vînzare condiţionat, consolidated limit order book = registru de comenzi limită stabilită, domestic open credit desk = department al operaţiunilor interne pe piaţă deschisă)*

8) Omission – the elimination or reduction of parts of the text. Some unimportant details may be skipped in favor of rather important facts (*basic transaction **processing** system = sistemul de bază al tranzacţiilor; liquidation **process** passes with difficulties = **lichidarea** decurge anevoios, basis for recording **foreign** exchange transactions = bază pentru înregistrarea tranzacţiilor valutare, index-**linked** policy = poliţă indexată, etc.)*

These are several translation techniques that a translator can resort to while rendering collocations from the source language to the target language. They are the procedures (conscious

or unconscious, verbal or nonverbal) used by the translator to solve problems that emerge when carrying out the translation process with a particular objective in mind.

Because translation techniques play an essential role in problem solving, they are a central part of the subcompetencies that make up translation competence. They open the way to finding a suitable solution for a translation unit. The solution will be materialized by using a particular technique. Therefore, techniques affect the result.

References:
1. BELL, R. T. (1991) - *Translation and Translating: Theory and Practice.* London and New York: Longman. 298 p.
2. BEEKMAN, J., CALLOW, J. (1974) - *Translating the Word of God.* Grand Rapids. 339 p.
3. HATIM, B., MASON, I. (1997) - *The Translator as Communicator*. London: Routledge. 224 p.
4. NEWMARK, P. (1988) - *Approaches to Translation.* Oxford: Pergamon Press. 213 p.
5. NIDA, E., TABER Ch. R. (1969) - *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill. 220 p.
6. SNELL-HORNBY, M. (1995) - *Translation Studies. An Integrated Approach.* Revised Edition. John Benjamins Publishing Company. 171 p.

STRATEGII DIDACTICE ACTIVE ŞI INCLUZIVE ÎN PROCESUL DE PREDARE ŞI EVALUARE

Verdeş Tatiana, lector, doctor în ştiinţe filologice, grad didactic superior, USM

It is certain that higher education in Republic of Moldova is in a period of ascent due to adherence of our country to the Bologna Process, implicitly by implementation of educational reforms and modernization of educational system. Adaptation of new perspectives in regards to the teaching-studying-evaluation process, emphasizing the student, focus on the results of studying, promotion of a balance between individual work and group work, appliance of inclusive didactical strategies, are just some of the strategical points that will ensure the quality of higher education in accordance with the European and international standards. The range of didactical strategies is very large, we have as aim to harness just some of them relevant within the process of teaching and evaluation of a language. Among the most successful motivational and formative-educative-compensative strategies we can mention the following: catechetical conversation, case study, simulation, audio-video technical resources, objectives and content adapted to the instructed class.

Key-words: active didactical and inclusive methods, modern teaching-educational process

Consideraţii teoretice

În ultimii ani, sistemul educaţional din Republica Moldova a trecut prin mai multe reforme importante, care aveau drept scop modernizarea învăţământului superior astfel încât acesta să satisfacă cerinţele unei societăţi a cunoaşterii, în condiţiile unei pieţi competitive economice, unei societăţi bazate pe valori democratice europene. Sporirea calităţii învăţământului superior în concordanţă cu standardele europene şi internaţionale a devenit obiectivul cheie al sistemului educaţional universitar.

Întrucât se crede că ceea ce poate asigura implementarea cu succes a unei politici educaţionale este abordarea strategică, în articolul de faţă se propun unele repere teoretice cu privire la reforma învăţământului superior european *pro*-Bologna, dar şi se elucidează unele aspecte didactice ale procesului de învăţământ universitar, propunându-se şi nişte sugestii metodologice.

Credem important să menţionăm şi unele obiectivele cheie ale învăţământului superior european precum: adoptarea unui sistem de diplome uşor de citit şi comparat; implementarea unui sistem de credite la fel ca ECTS; promovarea mobilităţii; promovarea cooperării în asigurarea calităţii; accentuarea resposabilităţii faţă de studenţi; eficientizarea studiilor şi asiguraea sinergiei dintre Spaţiul European al Învăţământul Superior şi Spaţiul European al Cercetării ş.a. care sunt valorificate în prezent prin activitatea intenţionată, conştientă şi organizată a sistemului educaţional universitar.

Actualmente dinamizarea dezvoltării învăţământului superior este axată pe criteriu calităţii, procesul instructiv-educativ universitar sprijinindu-se pe cele patru imperative stabilite de comisia DELORS: *a învăţa să ştii, a învăţa să faci, a învăţa să trăieşti în comunitate* şi *a învăţa să fii*. Astfel că, în contextul acestor imperative calitatea învăţământului superior este evaluată după următoarele criterii: calitatea cunoştinţelor şi competenţelor generale şi profesionale ale absolvenţilor; calitatea pregătirii profesionale a cadrelor didactice; calitatea cercetării ştiinţifice universitare, dar şi eficienţa economică a învăţământului superior. [1]

Pornind de la ideea că sistemul de învăţământ superior trebuie să ofere oportunităţi de învăţare şi formare continuu la schimbările rapide ale ştiinţei, tehnicii şi pieţei muncii, studentul devine partenerul cadrului didactic în construirea cunoaşterii, implicit parte activă în realizarea activităţilor instructiv-educative, în evaluarea calitativă şi în conturarea propriului traseu academic. Astfel că, centrarea învăţământului pe student, conduce la un nou tip de organizare a studiilor, de realizare a proiectării, desfăşurării şi evaluării activităţilor educaţionale universitare.

Specialiştii în domeniu au demonstrat că în procesul de învăţământ eficienţa învăţării depinde de următoarele condiţii: particularităţile individuale ale subiecţilor educaţionali; volumul, calitatea şi accesibilitatea cunoştinţelor; transferul de cunoştinţe; strategii de predare şi învăţare; competenţele morale, profesionale şi pedagogice ale profesorului; caracterul sistemic al procesului de învăţământ, dar şi influenţele socio-culturale exercitate asupra procesului de învăţământ. Prin urmare, strategiile didactice au menirea de a îmbunătăţi procesul de învăţământ prin referire la anumiţi indicatori de performanţă. Iar eficienţa procesului de predare-învăţare-evaluare este dată de interacţiunea dintre toate aceste condiţii, de îmbinarea echilibrată dinte ele.

Potrivit Sistemului de Management al Calităţii şi al cerinţelor procesului de învăţământ centrat pe student am recomanda metodologia cunoscută sub numele Ciclul **PDCA** sau mai numit şi Deming în numele W. Edwards Deming, unul dinte cei mai cunoscuţi Quality Manageri din lume (**Plan** – Planifică / **Do** – Efectuează / **Check** – Verifică rezultatele/ **Act** - Acţionează), care ar urmări principiul îmbunătăţirii continue a calităţii procesului instructiv-educativ.

Suntem fermi convinşi că managementul strategic este managementul care pune baza pe acţiunile, activităţile şi deciziile care vor asigura performanţa, iar sistem complex şi coerent de mijloace, metode, materiale şi alte resurse educaţionale (=strategie didactică) prefigureaza traseul metodic cel mai potrivit, cel mai logic şi mai eficient pentru abordarea unei situaţii concrete de predare şi învăţare. În acest sens, autoarea V. Pop defineşte strategia didactică ca „*modalitate de abordare a predării, învăţării şi evaluării printr-o combinaţie optimă a metodelor, mijloacelor şi tehnicilor de instruire, precum şi a formelor de organizare, prin care să se poată înfăptui obiectivele, finalităţile stabilite la parametri superiori de performanţă.* [Apud: 4] Iar nouă nu ne rămâne decât să deducem componentele strategiei didactice, care ar fi: sistemul formelor de organizare şi desfăşurare a activităţii educaţionale; sistemul metodologic, respectiv sistemul metodelor şi procedeelor didactice; sistemul mijloacelor de învăţământ, a resurselor utilizate; inclusiv şi sistemul obiectivelor operaţionale; componente care ar transforma sistemul de învăţământ superior în factor de asigurare a dezvoltării social-economice a ţării în general.

Credem important a argumenta şi promovarea, în special, a strategiilor activ-incluzive, motivul fiind unul firesc, cu cât studentul este mai implicat în activitate, cu atât este mai interesat, mai motivat şi, respectiv, mai informat/format, cunoscut fiind şi faptul că cuvintele auzite se reţin în proporţie de 20 %, cele scrise – 30%, cele văzute, scrise şi auzite concomitent – 30%, iar cele utilizate, pronunţate, auzite, văzute şi scrise – 70%.

Or, avantajele metodelor activ-incluzive pot fi multiple, precum:

- stimulează activitatea colaborativă şi negocierea interpersonală a sensurilor;
- stimulează şi valorifică gândirea critică;
- descoperă propriile capacităţi şi limite;
- influenţează favorabil planul personalităţii;
- dezvoltă capacităţi cognitive complexe;
- dezvoltă inteligenţele multiple;

- prin cooperare se dezvoltă, se diversifică perceperile, capacităţile şi deprinderile sociale ale studenţilor;
- se reduce la minim fenomenul blocajului creativităţii;
- formează studenţi toleranţi faţă de opiniile celorlalţi şi acceptarea ideilor colective;
- antrenează caracterul, educând studenţi activi *(care depun efort de reflecţie personală, interioară şi abstractă*);
- redescoperă adevăruri;
- asigură un demers interactiv al actului de predare–învăţare–evaluare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare student.

Aici menţionăm şi acea continutitate Liceu-Universitate, compentenţe deja formate în cadrul ciclului preuniversitar şi dezvoltate la universitate.

Astăzi, tot mai mulţi psihologi din domeniul educaţiei consideră că este mai important cum gândim decât ce gândim. Iar profesorul eficient dezvoltă şi diversifică metodele de predare pentru a satisface nevoile speciale ale studenţilor. Recurgerea exclusivă la una sau alta din metodele de predare poate limita învăţarea.

În această ordine de ide, este important a reţine şi faptul că alegerea metodei didactice (de instruire) se face în funcţie de două categorii de factori:

1. obiectivi (natura finalităţilor; logica internă a ştiinţei; mecanismele învăţării etc.)
2. subiectivi (contextul uman şi didactic în care se aplică metoda; personalitatea profesorului; psihologia studentului /a torentului), stilurile de învăţare ale studenţilor etc. [2]

Condiţiile optime de studiu, materiale, echipamente, metodele moderne şi iscusinţa, responsabilitatea cadrului didactic asigură calitatea procesului de învăţământ universitar, dar şi formează o generaţie democratică, tolerantă şi creativă.

Sugestii metodologice

În continuare descriem, pe scurt, câteva dintre metodele folosite împreună cu studenţii şi care au devenit eficiente instrumente de lucru pentru aceştia în cadrul atelierelor de la cursurile ghidate, dar menţionăm că acestea pot fi utilizate nu doar la disciplinele lingvistice, ci şi la cele reale, în dependenţă de conţinutul predat [3].

Braistorming-ul

Scop: stimularea creativităţii şi productivităţii gândirii prin intermediul grupului.

Demers metodologic: se porneşte de la un cuvânt sau o temă şi se solicită câţi mai mulţu asociaţi cognitivi, într-un anumit interval de timp se prezintă regula de bază: amânarea judecăţilor critice în momentul emiterii ideiilor şi concetrarea asupra cantăţii şi nu calităţii. Se notează ideile pentru a fi mai apoi triate, analizate, evaluate.

Puncte tari:

- produce o atmosferă pozitivă, de relaxare şi de încredere;
- implică studenţii timizi;
- poate fi folosit în orice tip de activitate; facilitează interevaluarea obiectivă.

Sugestii de întebări prin care putem introduce braistorming-ul: *Ce aţi face dacă aţi fii...?; Ce ştiţi despre...?; Cum credeţi că...?; Ce aţi propune dacă aţi fii...? Ce s-ar putea realiza cu...?*

Ciorchinele

Scop: exersarea gândirii libere şi structurarea informaţiei într-o formă de organizare grafică accesibilă.

Demers metodologic: există mai multe variante conform cărora elaborarea ciorchinelor se poate realiza frontal, în asociere cu braistormingul, pe grupe, folosinf texte, imagini, sau individual. Poate fi utilizat în momentul reflexiei sau ca ca mijloc de rezumare.

Puncte tari:

- rapiditate şi eficienţă în prezentarea unui volum de cunoştinţe, infomaţii;
- corelarea cunoştinţelor, ierarhizarea şi sistematizarea lor, oferă un cadru pentru idei, sistematizarea ideilor de grup;
- sunt stimulate capacităţile cognitive: argumentare, analiză, sinteză, reflecţie, asociere;
- mijloc de conştientizare a unor cunoştinţe, corelaţii.

Exemple: *Realizaţi un ciorchine în care să plasaţi derivatele cuvântului „a educa”.*
Scrieţi tot ce vă trece prin minte referitor la tema propusă în discuţie.
Realizaţi un ciorchine, sintetizând cunoştinţele asimilate la oră/curs. ş.a

Cubul

Scop: explorarea unui subiect nou sau îmbogăţirea unui subiect cunoscut, urmând algoritmul în şase paşi: *descriere, comparare, analizarea, asociere, aplicare, argumentare*.

Demers metodologic: se grupează studenţii câte şase şi primesc ca sarcină fie abordarea unui subiect dintre-o singură perspectivă, fie din toate cele şase, în funcţie de timpul alocat şi amploare subiectului. Opţional se pot selecta anumite sarcini sau fiecărui student atribuindu-se un anumit rol: „rostogolici” (rostogoleşte cubul), „ştie tot” (reţine sarcinile prezentate de colegi), „isteţul” (citeşte, explică sarcinile sau formulează întrebări), „cronometrul” (măsoară timpul şi intervenţiile colegilor) etc.

Puncte tari:

- organizarea şi sistematizarea cunoştinţelor;
- diferenţierea, stilul de învăţare adecvată fiecărei discipline, teme, subiect sau grup de vârstă;
- automatizarea prin exersare a algoritmului de abordare a subiectului determină construirea unei strategii cognitiv-rezolvative transdisciplinare.

Exemple: Utilizarea cubului la studiul unui text. Feţele cubului pot cuprinde următoarlee sarcini: *Descrie personajul principal; Compară personajul principal cu un alt personaj din literatura artistică sau din realitate; Analizează sistuaţia de conflict; Asociază personajul cu o floare sau un animal; Propune un slogan ce ar promova interesul personajului principal; Argumentează necesitatea studierii textului propus.* etc.

Diagrama Venn

Scop: constientizarea eficientă a elementelor comparative; asemănări şi deosebiri între concepte; fenomene, evenimente etc.

Demers metodologic: se propun cei doi temeni pentru realizarea comparaţiei, fiecare înscriindu-se într-un cerc. Spaţiul cercului respectiv va fi completat, cu elemente caracteristice distincte şi definitorii pentru fiecare termen, urmând ca în spaţiu de suprapunere să fie notate cât mai multe asemănări.

Puncte tari:

- eficienţă maximă în formarea operaţiilor mentale, mai ales atunci când este asociată cu metode clasice: observarea, conversaţie;
- poate fi utilizată şi ca joc didactic;
- îmbină activitatea frontală cu în perechi şi individuală.

Exemple: Se propun două texte sau două pesonaje şi se solicită completarea Diagramei Venn, identificându-se elementele comune şi propii (asemnănări şi deosebiri).

Lotus/Floarea de nufăr

Scop: stabilirea de relaţii între noţiuni, pornind de la o temă principală. Dezvoltarea potenţialului ceativ, a inteligenţelor multiple în activităţi individuale şi de grup pe teme din domenii diferite.

Demers metodologic:

1. Se alege o temă mai largă şi se plasează în centrul unei diafragme sau subteme;
2. Se stabilesc împreună cu studenţii conţinuturile/ideile/conexiunile;
3. Se selectează un număr de opt idei/subteme care se vor plasa în cadrane în jurul temei principale;
4. În grupuri mici se stabilesc noi conexiunile pentru aceste opt subteme şi se trec în diafragmă;
5. Se prezintă rezultatele grupului şi se fixează ideile noi.

Puncte tari:

- stimulează potenţialul creativ;

- dezvoltă capacităţi de selectare, diferenţiere, comparare, grupare, clasificare, ilustrate, apreciere, argumentare.

Gândeşte/Perechi/Prezintă

Scop: dezvoltarea capacităţii de a folosi reflexia, sinteza şi rezumarea conceptelor şi a informaţiilor, individual şi în cooperare.

Demers metodologic:

1. Se comunică sarcina individuală de lucru şi timpul alocat.
2. Se transmite cerinţa colegului/perechei alese, pentru a se împărtăşi cu rezolvarea acestei sarcini.
3. Se ascultă reciproc, apoi frontal se analizează, se comentează ideile reţinute în activitatea desfăşurată în perechi.
4. Se notează ideea principală.

Puncte tari:

- se îmbină activitatea individuală cu cea în perechi şi frontală;
- fiecare student conştientizează că într-un anumit moment devine o sursă şi un sprijin de învăţare pentru coleg;
- studenţii învaţă să comunice, să adreseze şi să răspundă la întrebări;
- creşte încrederea în sine;
- tehnica nu necesită mult timp şi poate fi folosită de câteva ori pe parcursul orei.

Exemple: *Comentaţi aforismul…, utilizând metoda GPP; Elaboraţi un discurs persuasiv pe tema…, folosind GPP* ş.a.

Concluzii

Valorificarea experienţei proprii şi determinarea studenţilor de a căuta şi dezvolta soluţii la diverse probleme, evidenţierea modului propriu de înţelegere, climatul antenant, relaxant, bazat pe cooperare şi colaborare, încrederea şi respectul dintre colegi, parteneri, dar şi profesori – studenţi sunt doar câteva din convingerile ce demonstrează eficacitatea strategiilor active şi incluzive.

Revenind la Ciclul **PDCA** [1], menţionăm doar următoarele sugestii:

PLANIFICĂM:

- ✓ obiective clare şi realiste ale instruirii şi ale rezultatelor aşteptate de la studenţi, care să asigure acestora formarea unor competenţe de specialitate pe domeniul studiat;
- ✓ management eficient al timpului didactic: planificarea riguroasă a timpului alocat pentru instruire;
- ✓ preocupare pentru predare de calitate şi evaluare obiectivă a studenţilor;
- ✓ adoptarea unei relaţii de comunicare bilaterale cadru didactic – student, bazată pe deschidere, empatie, consideraţie, încredere şi respect reciproc.

EXECUTĂM (DO)

- ✓ respectarea planurilor de învăţământ şi a conţinuturilor prevăzute în programele analitice;
- ✓ pregătirea minuţioasă a fiecărui curs, seminar, laborator, proiect şi realizarea unui design general pentru fiecare dintre aceste forme de instruire, cu respectarea etapelor esenţiale ale acestora;
- ✓ adecvarea conţinutului de predat la obiectivele educaţionale;
- ✓ dozarea uniformă a materialului de predat;
- ✓ adoptarea unui ritm moderat al predării care să sprijine înţelegerea şi reţinerea noilor informaţii;
- ✓ luarea în considerare în adoptarea strategiilor de predare a teoriei inteligenţelor multiple, a faptului că suntem inteligenţi în moduri diferite şi în funcţie de aceasta învăţăm în moduri diferite;
- ✓ varietatea strategiilor didactice în predare, pentru a cuprinde elemente din cât mai multe stiluri de învăţare ale studenţilor;
- ✓ diversificarea stilurilor de predare abordate, dar menţinerea atractivităţii acestora;

✓ abordarea unor modalităţi interesante de prezentare a materiei, care să capteze atenţia, să stârnească curiozitatea şi să trezească interesul studenţilor;
✓ încurajarea şi pregătirea studenţilor pentru autoinformare, autoeducaţie şi educaţie permanentă [3, p.18];
✓ apelul la învăţarea atât prin muncă individuală cât şi prin cooperare şi colaborare în cadrul grupului de studenţi;
✓ utilizarea unor metode activ-participative, centrate pe implicare, pe acţiune, pe cercetare, explorare, tehnici de muncă intelectuală;
✓ alegerea de mijloace didactice moderne (retroproiector, computer, videoproiector, flip-chart etc.), adecvate obiectivelor, conţinuturilor şi principiilor didactice;
✓ structurare logică a materialului de predat, predarea pe părţi, scoaterea în evidenţă a ideilor principale şi secundare ale materialului predat pentru o mai uşoară receptare a acestuia.
✓ utilizarea de strategii şi tehnici de evaluare eficiente: validitate, fidelitate, obiectivitate şi aplicabilitate;
✓ realizarea deopotrivă a evaluării iniţiale, a evaluării formative şi a celei sumative;
✓ raportarea la standardele de performanţă (specificări de performanţă vizând cunoştinţele, competenţele şi atitudinile stabilite prin curriculum, enunţuri sintetice susceptibile să indice în ce măsură sunt atinse obiectvele de către studenţi) şi descriptorii de performanţă (enunţuri normativ - valorice care circumscriu activităţi şi performanţe probate de studenţi) [2, p. 37];
✓ evaluarea studenţilor în funcţie de obiectivele urmărite pe parcursul etapei de instruire şi în funcţie de conţinutul transmis / predat sau cuprins în sursele de învăţare recomandate (suporturi de curs, bibliografie etc.);
✓ alternarea formelor de evaluare: scrise, orale, prin proiecte etc;
✓ formularea clară a subiectelor şi sarcinilor propuse spre rezolvare;
✓ justificarea/motivarea notelor acordate în urma evaluării studenţilor;
✓ preocupare pentru evaluarea propriei activităţi, pentru continua corectare şi îmbunătăţire a acesteia.

VERIFICĂM (Check):
✓ **evaluarea propriei activităţi didactice**, pentru stabilirea gradului de atingere a obiectivelor proiectate şi a eficienţei activităţii de predare prin raportarea la procesul de evaluare a studenţilor şi la rezultatele obţinute de aceştia;
✓ furnizarea către factorii de decizie şi către public a feedback-ului obţinut cu referire la progresul studenţilor [5, p.15].

ACŢIONĂM (Act) - îmbunătăţirea pentru noul ciclu:
✓ continua corectare şi îmbunătăţire a propriei activităţi prin realizarea unor planuri pertinente ce vizează depăşirea dificultăţilor şi a neconformităţilor identificate şi atingerea progresului pe latura formativ-informativă a agenţilor implicaţi în educaţie (profesor şi student);

În cele din urmă, nu ne rămâne decât să experimentăm, inovăm şi progresăm la nivelul întregului proces de învăţământ.

Referinţe bibliografice:

1. CIUREA, Corneliu, BERBECA, Veaceslav, LIPCEAN, Sergiu, GURIN, Marin (2012) – *Sistemul de învăţământ superior din Republica Moldova în contextul procesului Bologna : 2005-2011*, Chişinău, Fundaţia SOROS, 94 p. Se găseşte şi online : http://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20Procesul%20Bologna%202005-2011.pdf
2. CUCOŞ, C. (2014) – *Pedagogie* (Ediţie a III-a, revăzută şi adăugită). Iaşi: Ed. Polirom. 536 p.
3. IONESCU, Miron, BOCOŞ, Muşata. (2009). – *Tratat de didactică modernă.* Piteşti: Editura Paralela 45. 456 p.
4. TODORESCU Liliana-Luminiţa. (2009) – *Calitatea în învăţământul superior-oportunitate şi imporanţă*. În *Jurnal AGIR Bulletin*. p. 219-225.
5. VĂIDEANU, George. (1988) – *Educaţia la frontiera dintre milenii*. Bucureşti: Ed. Politică. 327 p.

ENJEUX ET STRATEGIES DE L'INSERTION NUMERIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FOS DANS UN PAYS A UNE ECONOMIE EMERGEANTE

Zaporojan Ina, lector
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

Notre recherche s'inscrit dans la perspective qui consiste à analyser à partir d'une méthodologie de veille technologique le contexte d'usage TICE, le taux de participation des acteurs impliqués, les ressources disponibles et les facteurs d'aide à la décision pour une amélioration des actions. L'utilisation de nouvelles technologies est affectée par l'instabilité politique et économique d'un pays comme est celui de la République de Moldova, et en conséquence les nouvelles technologies ne sont pas suffisamment exploitées dans l'enseignement du FOS. L'insertion numérique dans l'enseignement du FOS représente un projet ambitieux qui pourra favoriser l'éducation d'une génération créative avec l'esprit de pensée critique développé, toujours impliquée dans la recherche et qui pourra se débrouiller dans des situations concrètes de la vie professionnelle. L'objectif de ce travail est d'apporter, au premier lieu, une réflexion de plus sur le travail des enseignants du FOS pour la possibilité de pouvoir intégrer les nouvelles technologies dans l'enseignement et apprentissage.

Cuvinte-cheie: interculturel, insertion numérique, enseignement du FOS

Dans cet article on va tenter de répertorier les avantages de l'insertion numérique dans l'enseignement du FOS et de classer les apports de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FOS en se basant sur l'approche centrée sur la définition des tâches pour une séance de français juridique.

Il est paradoxal que la construction plurilingue et pluriculturelle risque de passer pour un objectif ambitieux voire irréalisable, alors que dans pratiquement toutes les sociétés contemporaines l'expérience des TICE suit un rythme toujours croissant en vue de répondre aux défis changeants d'un monde en mutation. L'insertion numérique dans l'enseignement du FOS représente un projet ambitieux qui pourra favoriser l'éducation d'une génération créative avec l'esprit de pensée critique développé, toujours impliquée dans la recherche et qui pourra se débrouiller dans des situations concrètes de la vie professionnelle.

Notre hypothèse de recherche s'appui sur trois constats effectués dans notre pratique professionnelle en tant qu'enseignants du FLE (FOS) à la Faculté de Droit. Donc, il est important de déterminer les objectifs, qui devront ensuite être transformés en un programme instrumental se composant des tâches différentes concrétisées par des actes de paroles, des expressions typiques à s'en servir dans la situation en question.

L'objectif de ce travail est d'apporter, au premier lieu, une réflexion de plus sur le travail des enseignants du FOS pour la possibilité de pouvoir intégrer les nouvelles technologies dans l'enseignement et apprentissage.

L'une des principales tâches de l'enseignant est alors de sélectionner, concevoir et gérer le matériel d'enseignement pour pouvoir venir en aide aux étudiants (on peut commencer par l'écoute d'un dialogue type ou par une séquence de vidéo) et de leur donner la rétroaction sur le travail qu'ils effectuent.

Par ailleurs, l'intérêt affirmé pour les technologies est nuancée par l'expression de préoccupations qui montrent que cet intérêt n'est pas inconditionnel, mais très réfléchi et nourri par le souci de l'intérêt général et notamment sociétal : ne pas sacraliser les outils technologiques au détriment de l'humain, sauvegarder la dimension humaine des tâches liées à l'enseignement et à la formation des jeunes; ne pas oublier les problèmes d'insertion des jeunes dans le monde du travail au sortir des formations universitaires.

L'accès à des sources d'information riches, diversifiées et offrant une bonne lisibilité conduit à l'utilisation des mêmes outils numériques pour la préparation des cours. Cette démarche contribue à stimuler un travail sur la forme donnée à la présentation des documents et

à leur organisation dans un discours en présentiel plus souvent « illustré » qui conduit à une plus grande qualité des documents proposés, ainsi qu'à une plus grande clarté du discours produit.

La variété des outils technologiques peut conduire, dans certains cas, à diversifier les formes mêmes de l'enseignement en leur conférant une dynamique, une plus grande souplesse, avec, pour les acteurs, un plus grand sentiment de liberté. La présentation d'un cours grâce à un logiciel de traitement de diapositives numériques, tel que PowerPoint par exemple, peut alterner avec des séances plus individualisées, comme le travail sur une séquence vidéo regardée en classe, et aussi des questions et réactions des étudiants sur le cours disponible sur Internet, sur une plateforme dédiée.

Il faut cependant noter le caractère très onéreux du matériel dont nous avons besoin, parfois pas de connexion Internet dans la salle de classe, pas de vidéoprojecteur, aucune possibilité de faire acheter un ordinateur portable. C'est notamment dans se sens qu'il faut encore beaucoup d'efforts en vue de faire évoluer la situation. Dans une société globale où nous y sommes de petits moteurs du changement et du développement, il est absolument nécessaire d'explorer les nouveaux outils disponibles, mais pas toujours utilisés pour un bon résultat.

Plusieurs avantages découlent de l'utilisation des technologies : une actualisation aisée des supports et des cours, une facilitation des tâches liées à l'enseignement, une source de satisfaction. L'accès permanent à des bases de données permet de mettre à jour à la fois les cours et le choix de supports qui les illustrent, facilement, rapidement et surtout régulièrement. Les cours sont ainsi « plus complets », ils « suivent l'actualité » et conduisent à des vérifications et à des « remises en question permanentes ».

Ainsi, la relation entre enseignant et étudiant est parfois améliorée par la médiatisation. Le cours est rendu plus convivial par des outils de présentation qui aident à clarifier les contenus, qui peuvent conduire à développer des activités plus individualisées et qui suscitent une augmentation des interactions et des questions, rendant les échanges plus vivants. Un outil comme le courrier électronique permet de communiquer des informations en dehors des temps d'enseignement, apportant ainsi une plus grande souplesse à l'organisation temporelle et spatiale de la formation ; il permet en outre de garder, dans certains cas, un historique précieux des échanges avec les étudiants et de construire avec eux « un dialogue enrichissant ». [5, p. 135]

L'importante recherche documentaire, l'effort de lisibilité, l'actualisation régulière des cours procurent une satisfaction certaine, partagée par les enseignants et par leurs étudiants. Les premiers considèrent que les technologies « permettent de rester efficace et opérationnel », de « s'enrichir personnellement, l'esprit », contribuent à stimuler la motivation par la nécessité d'apprentissage permanent et d'autoformation qu'elles comportent. Outre le caractère « moderne » que confère l'utilisation des technologies aux enseignements universitaires, il semble que le travail sur la « forme » des messages qui fait craindre à certains que l'on s'arrête là, conduit également à un travail sur le fond, à la fois au niveau des contenus disciplinaires, de leur didactique, mais aussi des aspects pédagogiques liés au souci des enseignants de bien faire passer le message. [3, p. 78]

Cet effort dans l'amélioration des supports principaux de la communication pédagogique donne plus d'impact à l'intervention magistrale qui stimule l'attention et la motivation des étudiants. En effet, ils disposent de cours denses et synthétiques qui s'ouvrent davantage sur la matière enseignée et sur des préoccupations qui dépassent la discipline stricte, lorsque l'enseignant trouve ses exemples dans les milieux professionnels. Il arrive, de plus, que certains enseignants utilisent des logiciels que les étudiants utiliseront dans la vie active, ce qui est une source supplémentaire de motivation.

Par ailleurs, grâce à des ressources repérées sur Internet, les étudiants ont la possibilité d'approfondir leurs connaissances. Ce qui constitue un complément pédagogique de choix. Grâce à la richesse des informations qui leurs sont communiquées et grâce au cours qui parfois se trouve sur le serveur une semaine avant la séance prévue, les étudiants ont la possibilité, s'ils le souhaitent, de préparer une séance donnée, puis de l'approfondir pas la suite. C'est ce qui fait

dire à certains enseignants que l'apport des technologies dans les acquisitions n'est pas relatif aux techniques, mais qu'il dépend de l'investissement de l'étudiant.

Martel [1, pp. 142-143) propose l'énumération suivante :

La pensée éducative sur leWEB est encore très largement intuitive. Elle préconise, entérine et approfondit par la pratique des tendances que la didactique des langues avait déjà intégrées au cours des vingt dernières années :

- l'interculturel (par les échanges et par la recherche sur les sites)
- la collaboration (créations collectives)
- l'intégration du contenu en mode immersif (distinction floue entre contenu pour apprentissage des langues et contenu pour information grand public)
- le plurimédia (inclusion du son, image, vidéo et du texte)
- l'autonomisation (vers une grande liberté de recherche, d'expression et d'objectif)
- l'apprentissage ludique et la motivation par le jeu et la réduction du stress
- la simulation et le jeu de rôle
- la communication authentique (groupes de discussion, correspondance électronique).

L'apprenant désireux de s'auto-former ou de se perfectionner en langues dispose, grosso modo, de deux familles de produits multimédias : les ressources non pédagogiques (cédéroms et sites Internet « grand public » et/ou spécialisés), d'une part, les cédéroms d'auto-apprentissage et les sites Internet proposant des activités linguistiques (que celles-ci fassent ou non l'objet d'une évaluation en ligne), d'autre part.

L'introduction des TIC en formation présente ainsi la particularité de pouvoir à la fois être perçue comme outil d'aide à l'apprentissage et comme démarche de formation permettant à tous l'accès au savoir et aux compétences transversales requises dans une société. Pourtant il semble encore difficile de les intégrer dans une classe de langue étrangère qui devrait être axée sur les méthodes technologiques alors qu'il est incontournable d'adapter ces idées à l'enseignement de demain. Le problème des TICE en République de Moldova se situe plutôt du côté du nombre limité de salles de cours dotées d'un ordinateur connecté au réseau de l'établissement, à l'internet et relié à un vidéoprojecteur ce qui représente la condition sine qua non dans cette démarche.

L'évolution technologique met à disposition de nouveaux moyens et permet une interactivité plus importante qu'il y a quelques années, nous restons quand même encore coincés dans l'impossibilité de mettre en œuvre tous ces outils en vue de tirer parti des ressources existantes. Tout gain de cause suppose donc soit qu'on tire parti de l'apport des outils numériques pour les activités d'apprentissage à l'aide d'un cadre théorique, normatif et pragmatique soit qu'on borne son activité didactique à un processus vieilli de transfert des connaissances aux apprenants marqués ainsi par le handicap de participation, d'interaction et de valorisation des compétences.

Un outil qui est tout à fait révolutionnaire est « TV5.org ». Cet apport augmente la motivation et le désir d'apprendre, ce qui conduit les étudiants à mieux se prendre en charge et à développer leur autonomie; ils acquièrent une nouvelle façon de travailler, de réfléchir sur leurs travaux. Il semble que l'autonomie des étudiants et la prise en charge de leur parcours de formation soit l'un des gains importants dans des systèmes flexibles où ils ont la possibilité d'organiser leurs apprentissage de manière plus souple.

Dans ce contexte, nous proposons un exemple de fiche pédagogique sur un document juridique, qui est une séquence vidéo tirée de la série « Les mots du droit » du site tv5.org. Il s'agit d'un document didactique de 14 minutes qui caractérise la compétence de la Cour d'Assises de Paris. Le film a un contenu bien structuré ce qui permet à l'enseignant de faire un plan et de le partager par séquences de 2 minutes chacune.

Les étapes :

-collecte des données

-identification des situations de communication

-traduction en besoins langagiers ou actes de parole

-référentiel des compétences linguistiques nécessaires à la réalisation des actes de paroles

Comprendre un document vidéo

Référentiel de compétences

Compétences juridiques	**Compétences langagières**	**Compétences linguistiques**
Écouter et comprendre un document vidéo de spécialité	comprendre un document vidéo	lexique spécialisé
assister à un procès	discuter sur un sujet	connecteurs logiques
défendre un accusé	compréhension orale	lexique des minutes
préparer une plaidoirie	donner son avis	syntaxe spécifique
classer un dossier	production orale	la justification
traduire un texte de loi	donner son avis	connecteurs logiques
rédiger un texte de loi	contester et argumenter	reconnaitre les faits passés
maitrise de la correspondance juridique	commenter un document	cohésion textuelle
	vulgariser des textes de loi	la conséquence

I. Compréhension globale et recherche

Activité 1. Résumez le contenu du document en 50 mots afin de diffuser l'information sur la plateforme de votre institution.

Activité 2. Dressez le plan du document

II. Compréhension détaillée

Activité 1. Visionnez le début du document et répondez aux questions:

1. Quelle est la structure de la Cour d'Assises ?
2. De quoi est-elle chargée ?
3. Qui sont les jurés ?
5. Qui dirige les débats dans la Cour d'Assises ?
6. Qu'est-ce qu'une phase de plaidoirie ?
8. Qu'est-ce qu'une délibération en Cour d'Assises ?

Activité 2. Regardez la suite et trouvez la différence entre les termes juridiques suivants :

1. juré-jury ;
2. accusé-prévenu ;
3. délibération-délibéré ;
4. acquitté-relaxé ;

Faites-les entrer dans des phrases ou petites situations :

Activité 3. On continue le travail et on propose aux étudiants de faires la traduction de l'article 304 du code de la procédure pénale.

Activité 4. Réécrivez cet article du Code pénal français dans un langage courant.

Activité 5. Parlez de la Cour d'Assises à travers son histoire. Expliquez le mot « *malus* ». Trouvez la signification dans le dictionnaire de termes juridiques.

Activité 6. Continuez la vision et donnez votre point de vue sur le procès jugé par la Cour d'Assises de Périgeur.

Activité 7. Ecrivez un commentaire au sujet du jugement proposé en titre d'exemple.

Activité 8. Reliez les deux colonnes et découvrez le sens des noms relevant de la terminologie juridique.

1. Transgresser la loi	a. accès
2. Mesure de punition pour la violation de la loi	b. avis
3. Mesure édictée par un acte de loi	c. obligation
4. Document composé de plusieurs	d. amende
5. Montant payé pour une infraction	e. disposition

6. Opération que quelqu'un est contraint de faire	f. recours
7. Occasion de contester la minute d'une instance juridique	g. sanction
8. Possibilité de consulter un document	h. procès verbal
9. Attitude exprimée	i. alinéa
10. Compte-rendu	j. manquement

Activité 9. Exercices de simulation professionnelle.

a. Préparez un modèle de plaidoirie de la part de l'avocat de défense de l'accusé.

b. Préparez une plaidoirie pour l'avocat d'accusation.

Activité 9. Rédigez un article informatif sur le sujet du documentaire.

Prenez comme titres les modèles proposés :

a. Les victimes d'inceste doivent parler.

b. Quinze ans de réclusion pour un père incestueux.

c. Le maçon pédophile gagnait la confiance des parents.

Nous espérons que l'exemple ci-dessus représente un modèle précieux du point de vue de la possibilité d'explorer le monde numérique, étant donné que le monde actuel reste un universel qui influence toutes les activités de l'homme et le principe primordial est de transformer ces évolutions dans des atouts. Ainsi, le français sur objectif spécifique, dans le cadre d'une dynamique de mondialisation, parfois, déstabilisante, se réfère en même temps à trois domaines qui coexistent, celui du français général ayant trait plutôt à des cultures, celui des connaissances professionnelles et celui des TIC.

Referinţe bibliografice :

1. MARTEL, Angélique, *L'apprentissage du français sur Internet,* în Les Cahiers de l'Asdifle, nr. 9/1998, 125-149 p. ;

2. MARTEL, Angélique, *Vers une didactique nouvelle avec l'internet,* în Le français dans le monde, nr. 306/1999, 29-31 p. ;

3. MANGENOT, François, *Multimédia et activités langagières,* în Oudart P. (éd), *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, "Multimédia, réseaux et formation", Paris, Hachette-Edicef, 76-84 p.

4. MANGENOT, François, *Réseau internet et apprentissage du français,* în Chanier & Pothier (dir.), Etudes de linguistique appliquée, nr.110/1998, 205-214 p.;

5. MANGENOT, François, *Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues*, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* Vol. 1, Nr. 2 /1998, Université de Franche-Comté, 133-146 p.

CUPRINS :

1 **Arşer Ana, Ornoveţchii Tatiana**
DINAMIZAREA PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂŢARE: FORMAREA PERSONALIZATĂ.....

2 **Babin-Rusu Tatiana**
FREMDSPRACHENLEHRER GESTERN UND HEUTE…….

3 **Bashirov Oxana**
INNOVATIVE CLASSROOM TECHNIQUES OF TEACHING SPECIALIZED VOCABULARY AT THE INTERMEDIATE LEVEL…….

4 **Boico Dorina**
PRODUCTIVITY AND FREQUENCY OF NOUN STEMS FOR PRODUCING ENGLISH COMPOUND NOUNS……

5 **Bondarenco Ana**
L'INTERDÉPENDANCE ET L'INTERACTION ENTRE LES COURANTS LINGUISTIQUES ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES.....

6 **Bosîi Cristina**
EVOLUŢIA ISTORICĂ A TIPOLOGIILOR UTOPICE ÎN LITERATURA ENGLEZĂ.....

7 **Butucel Lia**
TEACHING LEGAL ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE…….

8 **Calaraş Svetlana**
TERMINOLOGIA EDITORIAL-POLIGRAFICĂ. ASPECTE DIACRONICE..

9 **Camenev Zinaida, Eşanu Nadejda, Istratii Teodora**
LANGUAGE LEARNING AT ADVANCED LEVELS ANDTRANSLATION.

10 **Creanga Oxana**
COHERENCE IN LITERARY NARRATIVES……

11 **Duhlicher Olga, Blajin Cristina**
EXTENSIVE READING THROUGH GRADED READERS - A PRACTICAL PERSPECTIVE……..

12 **Prof. As. Dr. Eglantina Gishti**
SITUATION DE LA PRODUCTION ECRITE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE.....

13 **Eremia Natalia**
TEACHING WITH INFOGRAPHICS.....

14 **Filimon Veaceslav**
ASPECTELE TEXTOLOGICE ALE RECEPTĂRII OPEREI LUI JAMES JOYCE.....

15 **Fiodorov Victoria**
EXTENSIUNEA SEMNIFICAŢIEI TERMENILOR JURIDICI ÎN DIVERSE CONTEXTE.....

16 **Fjoralba Dado**
QUELQUES LIGNES DE CONDUITE POUR LA TRADUCTION FRANÇAIS-ALBANAIS DES CONSTRUCTIONS ABSOLUES.....

17 **Gaitur Alina**
LA FORMATION DES COMPETENCES DE COMMUNICATION AUX ETUDIANTS A TRAVERS LE MULTIMEDIA.....

18 **Gîncu Irina**
CONSIDERENTE PRIVIND ABORDAREA SOCIOLOGICĂ A VALORII.....

19 **Gorgan Natalia**

THE CHALLENGE AND POTENTIAL OF PEER ASSESSMENT – ENHANCING PARTICIPATION THROUGH THE LADDER OF FEEDBACK.....
20 **Grădinaru Angela**
LES ASPECTS SEMANTICO-PRAGMATIQUES DU DISCOURS ELECTORAL.....
21 **Ionaşcu Ina**
KEY COMPETENCES IN THE FRAMEWORK OF COMPETENCE-BASED EDUCATION AND LIFELONG LEARNING…….
22 **Kaim Marina**
VERBA COGITANDI IN ENGLISH: VERBS OF OPINION.....
23 **Kamila Kwiatkowska**
ON THE NECESSITY TO TEACH POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA……...
24 **Macovei Dorina**
DERIVAREA – MECANISMUL ŞI TIPURILE EI STRUCTURALE ÎN SFERA TERMINOLOGIEI ECOLOGICE.....
25 **Matei Tamara**
MAKING THE SHIFT: MOVING FROM A TEACHER CENTRED CLASSROOM TO A STUDENT CENTRED CLASSROOM.....
26 **Niţa Mariana**
TIPOLOGIA BARIERELOR LINGVISTICE ÎN PREDAREA-ÎNVĂŢAREA LIMBII ENGLEZE.....
27 **Panco Corina**
EFICIENTIZAREA ÎNVĂŢĂRII DE A COMUNICA ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ PRIN UTILIZAREA ”REPREZENTĂRILOR”.....
28 **Parhomenco Lilia**
ANALIZA IMPLEMENTĂRII PRINCIPIILOR BOLOGNA ÎN CADRUL USM DIN PERSPECTIVA CONTINGENTULUI STUDENŢESC (STUDIU STATISTIC).....
29 **Perlstein Talia**
THE IMPORTANCE OF ALTRUISTIC MOTIVATION IN CHOOSING THE PEDAGOGICAL PROFESSION.....
30 **Pilchin Maria**
JORGE LUIS BORGES ÎN RECEPTAREA POEŢILOR BASARABENI DE AZI.....
31 **Pilchin Ivan**
ÎNTRE THANATOS ŞI EROS: CUM ARĂTA LUMEA LUI GEORGE BACOVIA ÎN VOLUMUL PLUMB.....
32 **Pleşca (Ciudin) Galina**
IDENTIFYING ESP COURSE GOALS AND THEIR ENABLING OBJECTIVES.....
33 **Postovanu Steluţa, Bahneanu Vitalina**
ADOPTATION DE L’ÉVALUATION AUX COMPÉTENCES LANGAGIÈRES ET AUX MOMENTS D’APPRENTISSAGE.....
34 **Prigorschi Claudia**
LA LECTURE ET SES STRATEGIES DANS L’APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE).....
35 **Rimscaia Iuliana**
SYNTAGMATIC AND PARADIGMATIC ANALYSIS OF POSITIVE EVALUATIVE ADJECTIVES IN PRE-ELECTORAL DISCOURSE.....
36 **Roşcovan Nina**

DIMENSIUNEA INTERNAŢONALĂ A INTERTEXTUALITĂŢII IN EDITORIALE: STUDIU DE CAZ.....

37 **Rovena Vora**
INTEGRATING AUTHENTIC MATERIALS AND LANGUAGE SKILLS IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES.....

38 **Sari Katz Zihronie**
"DANCE RHYMES" AS A PEDAGOGICAL METHOD FOR FOSTERING BODY SKILLS AND KNOWLEDGE OF CULTURAL TRADITION IN EARLY CHILDHOOD DANCE EDUCATION IN ISRAEL……...

39 **Schiţco Eleonora**
DEALING WITH LARGE TRANSLATIONS.....

40 **Sîrbu Inga**
CRITICA LITERARĂ DESPRE DEBUTUL ADEVĂRAT ALUI ALEXEI MARINAT.....

41 **Sirghi Natalia**
CREATIVE TEACHING OR TEACHING CREATIVELY…….....

42 **Spinei Aliona**
LE ROLE DE LA TACHE DANS LE CONTEXTE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE.....

43 **Sudniţîna Alexandra**
LINGUISTIC TRAITS OF PLOT EXPOSITIONS IN FILM ADAPTATIONS OF ENGLISH LITERATURE……...

44 **Şaganean Gabriela, Pascaru Daniela**
THE DIFFICULTIES OF AMERICAN SLANG TRANSLATION INTO ROMANIAN.....

45 **Şapa Elena**
TEACHING VOCABULARY THROUGH POETIC FORMS.....

46 **Şapa Elena**
LINKING WORDS AND EXPRESSIONS IN THE STRUCTURE OF ENGLISH, ROMANIAN AND RUSSIAN ACADEMIC TEXTS (ABSTRACTS).....

47 **Taraburca Emilia**
DADAISMUL ŞI LITERATURA MODERNISTĂ.....

48 **Tulei Angela**
UNITATEA NAŢIONAL-UNIVERSALĂ A VALORILOR – PRINCIPIU FUNDAMENTAL AL CULTURII ŞI EDUCAŢIEI……

49 **Ţeplic Tatiana**
W. GOYEN'S "BRIDGE OF MUSIC, RIVER OF SAND" – AN ECOLOGICAL PERSPECTIVE.....

50 **Ţopa Natalia**
MEANS OF TRANSLATING ECONOMIC COLLOCATIONS…….

51 **Verdeş Tatiana**
STRATEGII DIDACTICE ACTIVE ŞI INCLUZIVE ÎN PROCESUL DE PREDARE ŞI EVALUARE.....

52 **Zaporojan Ina**
ENJEUX ET STRATEGIES DE L'INSERTION NUMERIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FOS DANS UN PAYS A UNE ECONOMIE EMERGEANTE.....