



**UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO”
DIN BĂLȚI, REPUBLICA MOLDOVA**

[https://doi.org/10.62413/lc.2020\(2\)](https://doi.org/10.62413/lc.2020(2))

Limbaj și context

**Revistă internațională de lingvistică,
semiotică și știință literară**

2(XII)2020



ALECU RUSSO STATE UNIVERSITY OF BĂLȚI,
REPUBLIC OF MOLDOVA

Speech and Context

International Journal of Linguistics,
Semiotics and Literary Science

2(XII)2020

The administration of Basel (Switzerland) is the sponsor of the journal from 2011.

Speech and Context International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science (in Romanian: *Limba și context – revistă internațională de lingvistică, semiotică și știință literară*) is indexed in *ISI, Universal Impact Factor, Index Copernicus, Directory of Research Journals Indexing, Open Academic Journals Index, InfoBaseIndex* and *CiteFactor*. It is listed in *EBSCO, Genamics, MLA International Bibliography, DOAJ, Summon Serials Solutions, ProQuest, La Criée: périodiques en ligne, Vaggi.org Directory, Unified Database for Serial Titles, WorldCat, Open Library, The Linguist List, NewJour, Fabula* and *Jurn Open Directory*.

From July 2014 *Limba și context / Speech and Context International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science* is a Moldovan **B Rank** journal.

JOURNAL EDITORIAL BOARD MEMBERS

Editor-in-chief:

Angela COȘCIUG, Associate Professor, Ph.D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova).

Editors:

Ecaterina FOGHEL, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Silvia BOGDAN, Lecturer (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova).

Scientific Board:

Simona ANTOFI, Professor, Ph.D. (Dunărea de Jos University of Galați, Romania);

Sanda-Maria ARDELEANU, Professor, Ph.D. (Ștefan cel Mare University of Suceava, Romania);

Norbert BACHLEITNER, Professor, Ph. D. (University of Vienna, Austria);

Laura BĂDESCU, Professor Researcher, Ph.D. (Academy of Sciences of Bucharest, Romania);

Lace Marie BROGDEN, Professor, Ph.D. (University of Regina, Canada);

Georgeta CÎȘLARU, Professor, Ph.D. (University Paris Nanterre, France);

Ion DUMBRĂVEANU, Professor, Ph.D. (Moldova State University);

Bernard Mulo FARENKIA, Professor, Ph.D. (Cape Breton University, Canada);

Luminița HOARȚĂ-CĂRĂUȘU, Professor, Ph.D. (Alexandu Ioan Cuza University of Iași, Romania);

Victoriya KARPUKHINA, Professor, Ph.D. (Altai State University, Russia);

Nataliya KHALINA, Professor, Ph.D. (Altai State University, Russia);

Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, Emerita Professor, Ph.D. (Lyon 2 Lumière University, France);

Daniel LEBAUD, Professor, Ph.D. (University of Franche-Comté, France);

Dominique MAINGUENEAU, Emeritus Professor, Ph.D. (University of Paris 12 Val-de-Marne, France);

Gina MĂCIUCĂ, Professor, Ph.D. (Ștefan cel Mare University of Suceava, Romania);

Sophie MOIRAND, Professor, Ph.D. (Paris 3 Sorbonne Nouvelle University, France);

Yuri MOSENKIS, Professor, Ph.D., Corresponding Member of Academy of Sciences of Ukraine (Taras Șevcenko National University of Kiev, Ukraine);

Thomas WILHELMI, Professor, Ph.D. (University of Heidelberg, Germany);

Solomia BUK, Associate Professor, Ph.D. (Ivan Franko National University of Lvov, Ukraine);

Ludmila CABAC, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Viorica CEBOTAROȘ, Associate Professor, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Oxana CHIRA, Associate Professor, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Mioara DRAGOMIR, Senior Scientific Researcher, Ph.D. (A. Philippide Institut of Romanian Philology, Iași, Romania);

Seyed Hossein FAZELI, Associate Professor, Ph.D. (Islamic Azad University, Abadan, Iran; University of Mysore, India);

Ecaterina FOGHEL, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Elena GHEORGHITĂ, Associate Professor, Ph.D. (Moldova State University);

Ion GUȚU, Associate Professor, Ph.D. (Moldova State University);

Irina KOBIAKOVA, Associate Professor, Ph.D. (State Linguistic University of Pjatigorsk, Russia);

Ana POMELNICOVA, Associate Professor, Ph.D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Valentina PRITCAN, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Valentina RADKINA, Associate Professor, Ph.D. (State Humanities University of Izmail, Ukraine);

Estelle VARIOT, Associate Professor, Ph.D. (University of Provence, Aix Center, France);

Micaela ŢAULEAN, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo Balti State University, Republic of Moldova);

M'Feliga YEDIBAHOMA, Ph.D. (University of Lomé, Togo), Researcher (University of Franche-Comte, France);

Irina ZYUBINA, Associate Professor, Ph.D. (Southern Federal University, Russia).

Proofreaders and Translators:

Ecaterina FOGHEL, Ph. D. (Alecuro Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Ecaterina NICULCEA, Assistant Professor, MA (Alecuro Russo Balti State University, Republic of Moldova).

Technical Editor:

Liliana EVDOCHIMOV, Lecturer (Alecuro Russo Balti State University, Republic of Moldova).

Editorial Office:

Room 465, B 4,

Alecuro Russo Balti State University,

38, Puşkin Street, 3100, Balti, Republic of Moldova

Telephone: +37323152339

Fax: +37323123039

E-mail: limbaj_context@usarb.md

Publishing House: Centrul editorial universitar

Journal Web Page: https://www.usarb.md/limbaj_context/

Journal Blog: <http://speech-and-context.blogspot.com>

The journal is issued twice a year.

Language of publication: English, French and German.

Materials included in this issue were previously reviewed.

p-ISSN 1857-4149, e-ISSN 2953-6812

Undoubtedly there are all sorts of languages in the world, yet none of them is without meaning. If then I do not grasp the meaning of what someone is saying, I am a foreigner to the speaker, and he is a foreigner to me (1 Corinthians, 14: 10-11).

JOURNAL TOPICS

- **Overview of signs, speech and communication:** overview of sign; overview of speech; speech aspects; overview of communication and speech act; sense and signification in communication; intention in communication; speech intelligibility
- **Types of sign, speech and interactional mechanisms in communication:** icons; indexes; symbols; speech act in everyday communication; mimic and gestures in communication; language for specific purposes; sense and signification in media communication; audio-visual language/pictorial language; language of music/language of dance; speech in institutional area; verbal language in cultural context; languages and communication within the European community
- **(Literary) language and social conditioning:** ideology and language identity; language influences; morals and literary speech; collective mentality and literary image; (auto)biographic writings, between individual and social; voices, texts, representation
- **Language, context, translation:** role of context in translation; types of translation
- **Languages and literatures teaching and learning**

CONTENTS

TYPES OF SIGNS, SPEECH AND INTERACTIONAL MECHANISMS IN COMMUNICATION

Irina Breahnă, <i>La signification prosodique dans une perspective gricéenne et post-gricéenne / A Gricean and post-Gricean Approach to Prosodic Meaning</i>	15
Florentina Pătran, <i>Functional-Semantic Features of the Lexicon in the Oil and Gas Field: Petrol Microfield</i>	27
Gergana Petkova, Vanya Ivanova, <i>Canonized Masculine Polish Proper Names of Latin Origin and Their Bulgarian Equivalents</i>	35
Gergana Petkova, Vanya Ivanova, <i>Polish Proper Names Derived from a Latin Mythological Name</i>	45
Gergana Petkova, Vanya Ivanova, <i>Croatian Masculine Proper Names of Latin Origin and Their Equivalents of Croatian Origin</i>	51

LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING AND LEARNING

Ebru Eren, Irina Postolachi-Josan, <i>Les politiques éducatives intervenant dans le cadre de la didactique du français en Turquie et en Moldavie: perspectives et état des lieux / Educational Policies in Teaching and Learning French in Turkey and Moldova: Perspectives and Current Situation</i>	59
M'Feliga Yedibahoma, <i>Français de la diplomatie et plateforme pédagogique interactive / Diplomacy French and Digital Educational Platform</i>	75
Andonia Kutsarova, Maia Andonova, <i>A Look into the Role of ICT in Foreign Language Learning</i>	89

**TYPES OF SIGNS, SPEECH AND INTERACTIONAL
MECHANISMS IN COMMUNICATION**

LA SIGNIFICATION PROSODIQUE
DANS UNE PERSPECTIVE GRICEENNE ET POST-GRICEENNE /
A GRICEAN AND POST-GRICEAN APPROACH
TO PROSODIC MEANING

[Irina BREAHNĂ](#)

Maître des conférences, Docteur en Sciences du Langage
(Université d'État de Moldova)

irina_breahna@yahoo.fr, <https://orcid.org/0000-0002-9462-8303>

Abstract

The article aims to examine how prosodic elements are addressed in pragmatic research, mainly in the Gricean and post-Gricean frameworks. To this end, we focus on J. Hirschberg's proposal to add four new Maxims of Cooperative Conversation derived from the biological codes identified by C. Gussenhoven.

Keywords: *biological code, coding, inference, intonational meaning, maxims of conversation, non-natural meaning*

Rezumat

Articolul are drept obiectiv să analizeze în ce mod elementele de prozodie sunt abordate în cadrul cercetărilor pragmatice, în special în cele de orientare griceeană și post-griceeană. Cu acest scop este evaluată propunerea lui J. Hirschberg de a completa Maximele Conversaționale cu alte patru maxime, formulate în baza codurilor biologice ale lui C. Gussenhoven.

Cuvinte-cheie: *cod biologic, codificare, inferență, maxime conversaționale, semnificație non naturală, semnificație prozodică*

Introduction

Dans cet article, nous nous proposons de discuter la contribution d'inspiration griceenne de J. Hirschberg « The Pragmatics of Intonational Meaning » (Hirschberg, 2002). L'approche de J. Hirschberg consiste à placer la proposition, détaillée par C. Gussenhoven dans « Intonation and Interpretation : Phonetics and Phonology » (Gussenhoven, 2002), dans le cadre théorique proposé par P. Grice.

Notre réflexion s'articule sur trois parties. Une première partie est réservée à la question des « codes biologiques » (*ibidem*). Dans la deuxième partie, nous abordons le Principe de Coopération, les Maximes Conversationnelles (Grice, 1991) et les Nouvelles Maximes Conversationnelles (Hirschberg, 2002). La troisième partie évalue les différents points de la proposition de J. Hirschberg à la lumière de la Théorie post-griceenne de la Pertinence (Sperber & Wilson, 1995), (Wilson & Wharton, 2006) et d'« un troisième modèle de la communication » (Auchlin, 2013, p. 5).

1. Les codes biologiques : Carlos Gussenhoven

Dans son article « Intonation and Interpretation : Phonetics and Phonology », C. Gussenhoven observe que la signification prosodique (« intonational meaning ») se retrouve dans deux composantes de la langue : la réalisation phonétique et la grammaire intonationnelle (Gussenhoven, 2002, p. 47). La proposition de C. Gussenhoven consiste à associer à la réalisation phonétique l'expression des significations universelles qui sont dérivées des trois codes biologiques : le code de fréquence d'Ohala, le code d'effort et le code de production. Les locuteurs exploitent ces codes pour transmettre différents types d'information intonationnelle. Le décodage de ces informations peut révéler des composantes affectives (le locuteur a peur/est agressif) ou bien informationnelles, ayant trait au message lui-même (question/affirmation). Une autre caractéristique du code concerne le fait que les locuteurs peuvent renvoyer de façon indirecte à la condition physiologique qui définit le code, en utilisant des formes phonétiques que les auditeurs associent avec la forme primaire du code.

Dans ce qui suit, nous allons détailler les phénomènes auxquels ces codes biologiques sont associés dans l'approche de C. Gussenhoven.

Le code de fréquence d'Ohala

Le premier code, le code de fréquence d'Ohala, est issu du fait que le larynx, en termes de taille, est différent chez les femmes et les hommes, les enfants et les adultes. Un larynx plus grand produit des sons plus graves, tandis qu'un larynx moins développé – des sons plus aigus. L'évolution des communautés humaines a été marquée par une prépondérance de la domination masculine, le modèle patriarcal et la soumission de la femme à l'homme et de l'enfant à ses aînés. C'est pourquoi, culturellement, nous avons tendance à associer le ton grave au modèle socioculturel de la dominance masculine et à ses auxiliaires : force, autorité, sûreté, etc. Tandis qu'un ton plus aigu est pertinent pour inférer des attitudes affectives de « soumission », comme la politesse, la peur, la faiblesse, etc. Du point de vue de l'interprétation informationnelle, C. Gussenhoven suggère que le code de fréquence est utilisé lorsqu'on associe le doute et la question à des contours dérivés du ton aigu ou ascendant, tandis que l'assertion est associée au ton descendant. Il faut remarquer que dans certaines langues, les significations prosodiques universelles se sont grammaticalisées, c'est pourquoi les locuteurs de ces langues seraient plus enclins à percevoir et interpréter ces significations universelles (*idem*, pp. 48-49).

Le code d'effort

Le deuxième code biologique, le code d'effort, associe une augmentation de l'effort dispensé dans la production de la parole à une augmentation de

précision lors de l'articulation et à une variation de ton généralement plus importante. Pour C. Gussenhoven, une telle variation du ton peut être interprétée de façon générale comme l'intention du locuteur de signaler que le message associé à l'acte de parole est plus important que les autres messages. Les significations affectives dérivées du code d'effort pourraient être l'agitation, la surprise, etc. L'interprétation informationnelle la plus évidente du code d'effort est l'emphase. Les locuteurs interprètent les tons plus aigus comme transmettant une prééminence informationnelle plus grande. La grammaticalisation de l'interprétation informationnelle du code d'effort s'est traduite par le focus (le rhème) intonational (Gussenhoven, 2002, pp. 50-51).

Le code de production

Le troisième code biologique, défini par C. Gussenhoven, concerne une façon tout à fait différente de considérer le processus de génération d'énergie. En effet, les locuteurs dispensent plus d'effort au début de la phrase qu'à la fin. Ce phénomène est dû à une corrélation entre les énoncés et la respiration. La pression sous-glottale est plus grande au début de la phase d'exhalation qu'à la fin. La conséquence de cette diminution en énergie est une chute en intensité et une baisse graduelle de la fréquence fondamentale. L'exploitation de ce phénomène se traduit par une hauteur aiguë au début de l'énoncé et une hauteur grave vers sa fin – le code de production. Pour C. Gussenhoven, la signification de ce phénomène ne réside pas dans la pente, mais plutôt dans le contraste entre le début et la fin de la phrase, qui peut être interprété en termes d'initiation et de finalité. Ainsi, des débuts aigus indiquent des thèmes nouveaux, des débuts graves – la continuation des thèmes. L'inverse est valable pour la fin de l'énoncé : des fins aiguës signifient la continuation, des fins graves indiquent la finalité et la fin du tour de parole. Selon C. Gussenhoven, le code de production ne porte pas de signification affective, il a seulement une signification informative (*idem*, pp. 51-52).

2. Le Principe de Coopération et les Maximes de Coopération. Les Nouvelles Maximes Conversationnelles

Le Principe de Coopération et les Maximes de Coopération

Dans ses « William James Lectures », P. Grice a proposé une explication de la communication humaine en avançant l'idée que celle-ci est régie par un Principe de Coopération et des Maximes Conversationnelles. La définition donnée par P. Grice au Principe de Coopération part de l'observation que l'on reconnaît un certain comportement comme communicatif grâce au fait que le communicateur respecte certaines *règles* qui rendent son intention informative plus précise. Les participants s'efforcent donc à suivre un principe général selon lequel la contribution à la conversation doit être orientée vers le but et la direction acceptés de l'échange. Ce principe général, appelé par

Grice Principe de Coopération, est détaillé par la suite en neuf Maximes Conversationnelles, réparties en quatre catégories. Ces catégories regroupent les maximes selon des principes de quantité, qualité, relation et manière (Grice, 1991, pp. 26-29).

Le Principe de Coopération et les Maximes Conversationnelles permettent de montrer comment, à partir d'un énoncé à représentation ambiguë et incomplète, l'auditeur réussit à construire une pensée complète et sans ambiguïtés. La stratégie de l'auditeur consisterait à éliminer toutes les représentations qui seraient incompatibles avec le respect du Principe de la Coopération et des Maximes Conversationnelles.

Le fait que les locuteurs et les auditeurs partagent la connaissance de ces principes universels permet à P. Grice d'introduire une distinction entre ce que le locuteur dit et ce qu'il veut dire. Ce qui est dit fait partie de la signification non-naturelle et peut être réduit aux aspects vériconditionnels de la signification. Le vouloir-dire, appelé par P. Grice « implicature » (*idem*, p. 24), fait partie des aspects non-vériconditionnels de la signification. Les implicatures non-vériconditionnelles dépendantes du contexte sont des « implicatures conversationnelles » (*idem*, p. 26).

Nouvelles Maximes Conversationnelles

Cette dépendance par rapport au contexte permet à J. Hirschberg de proposer une extension des codes biologiques formulés par C. Gussenhoven. En effet, l'emphase ne s'interprète pas toujours comme portant le rhème, de même qu'une hauteur aiguë ne signale pas obligatoirement un nouveau thème (Hirschberg, 2002, p. 66).

J. Hirschberg applique une approche gricéenne aux codes biologiques et propose d'ajouter quatre nouvelles maximes aux maximes définies par P. Grice. Le locuteur et l'auditeur utiliseraient les indices linguistiques basés sur ces codes afin de signaler, d'un côté, et inférer de l'autre, les significations associées.

Avant d'examiner en détail les quatre maximes dérivées des codes biologiques, il faut noter qu'en tant que savoir partagé des locuteurs, les maximes peuvent être exploitées afin d'obtenir un effet différent de celui habituel.

La Maxime de hauteur

Le code de fréquence peut donner lieu à une Maxime de hauteur. Elle est formulée par J. Hirschberg de façon similaire aux maximes de P. Grice : « Essayez de faire correspondre l'ascendance ou la descendance de votre ton au degré de confiance que vous voulez transmettre. Laissez votre ton monter pour signaler l'incertitude et descendre pour signaler la certitude »¹ (*idem*, p. 67).

Le fait que la signification de l'ascendance ou de la descendance du ton est interprétée par J. Hirschberg comme un cas d'implicature conversationnelle, lui

permet d'expliquer les cas où, par exemple, l'ascendance du ton n'exprime pas l'incertitude, comme les questions rhétoriques ou ironiques. Tout dépend du contexte dans lequel une telle montée est utilisée. En effet, lorsque l'auditeur est sûr que son interlocuteur connaît la réponse à la question qu'il vient de poser ou encore qu'une telle question n'est pas pertinente dans le contexte conversationnel présent, il peut déduire, tout en posant la rationalité et le respect du Principe de Coopération et des maximes comme principes régissant la communication, que le ton ascendant du locuteur ne signale pas l'incertitude mais d'autres effets, comme l'ironie, etc.

La Maxime d'emphase

Le code d'effort est repris par J. Hirschberg dans une Maxime d'emphase: « Essayez de rendre aux segments importants de votre discours une intonation saillante » (Hirschberg, 2002, p. 67). Comme l'observe J. Hirschberg, cette prééminence est mise en œuvre différemment, en fonction de la langue des locuteurs. Elle est également dépendante du contexte. L'emphase peut signaler l'information nouvelle par rapport à l'information déjà connue (1a); elle peut indiquer la sélection d'un élément parmi d'autres éléments pertinents (1b) (*idem*, p. 67).

(1) a. X : Sue n'est pas raisonnable. Quelqu'un devrait lui parler.

Y : John a demandé à MARY de parler à Sue.

(1) b. X : John a demandé à Rita ou à Mary de parler à Sue ?

Y : John a demandé à MARY de parler à Sue.

La Maxime de variation

La Maxime de variation, dérivée du code de production, a été définie par J. Hirschberg comme suit : « Laissez l'ampleur de votre variation de ton refléter la place de votre énoncé dans la topique de votre discours. Augmentez la variation pour introduire des thèmes nouveaux. Réduisez la variation pour conclure les vieux » (*idem*, p. 67). Cette maxime n'est pas toujours respectée par les locuteurs, surtout dans le discours informel. Toutefois, J. Hirschberg cite plusieurs données empiriques pour fonder son affirmation, qui s'avère justifiée sur des segments de discours plus étendus, dans une variété de langues (*ibidem*).

La Maxime de segmentation

Le code de production donne lieu à une deuxième maxime – la Maxime de segmentation. Elle est basée sur l'observation que les locuteurs ont tendance à segmenter leur discours en unités significatives, soit du point de vue syntactique, soit du point de vue sémantique. La proposition de J. Hirschberg est de formuler cette quatrième maxime comme suit : « Formulez votre énoncé de façon qu'il soit divisé en segments de discours significatifs »

(*ibidem*). Bien que cette maxime ne soit pas toujours observée, elle est plutôt la norme. Sa violation produirait des effets comiques ou suggérerait des défauts de production.

Évaluation des nouvelles Maximes Conversationnelles

Suivant sa proposition de placer la signification prosodique dans deux composantes du langage, la réalisation phonétique et la grammaire intonationnelle, C. Gussenhoven affirme qu'il défend une approche selon laquelle la perspective universelle de la signification prosodique et la perspective de la signification particulière à une langue peuvent être vraies en même temps. La partie universelle se retrouve dans la réalisation phonétique et se fonde sur les conditions biologiques qui influencent la production de la parole. La partie spécifique à chaque langue est localisée dans la morphologie et la phonologie intonationnelle (Gussenhoven, 2002, p. 47). Dans le cadre de cette approche, J. Hirschberg se propose de fournir une réponse à la façon dont l'expérience universelle des aspects physiques de la parole peut être mise en relation avec des présuppositions concernant le vouloir-dire du locuteur (autorité, doute, focalisation, etc.). Son approche est de rendre ces présuppositions explicites, c'est-à-dire, créer un modèle où un certain comportement conventionnel correspondrait à un effet communicatif. Suivant le modèle de P. Grice qui envisage la communication comme régie par un Principe de Coopération et des Maximes Conversationnelles, J. Hirschberg dérive des trois codes biologiques quatre maximes qui viendraient s'ajouter aux conventions gricéennes. La proposition de J. Hirschberg constitue un développement de l'approche de C. Gussenhoven en ce que le savoir sur ces trois codes biologiques que le locuteur et l'auditeur partagent est vu comme générant un ensemble de significations associées à la variation de l'intonation. Ce développement de la proposition de C. Gussenhoven est fondé sur l'hypothèse qu'une partie de la signification prosodique peut être interprétée en termes d'implicature conversationnelle, et cela pour deux raisons principales :

(a) sa dépendance du contexte – un contour ascendant peut être utilisé pour marquer l'incertitude et donc accompagner une vraie question dans un contexte précis, dans un autre le même énoncé avec le même contour s'interprète comme de l'ironie ;

(b) son annulabilité – on peut annuler une implicature conversationnelle, comme le montre les cas de violation de la Maxime de segmentation dérivée du code de production. En effet, l'implicature est annulée lorsque le segment de discours subséquent forme visiblement une unité sémantique ou syntaxique avec le segment précédent.

Selon C. Gussenhoven, les locuteurs contrôlent la réalisation phonétique de l'expression linguistique pour diverses raisons, parmi lesquelles le lin-

guiste distingue le positionnement social, la discrimination des contrastes phonologiques, l'utilisation iconique de la voix. Les codes biologiques sont contrôlés de la même façon (Gussenhoven, 2002, p. 57).

La signification prosodique qui dérive des trois codes biologiques est universelle pour C. Gussenhoven. J. Hirschberg, de son côté, affirme que malgré les régularités qu'on puisse trouver dans les langues en associant la proéminence augmentée à la focalisation ou la segmentation prosodique à la segmentation syntactique, il existe néanmoins de nombreux contre-exemples qui montrent que ces interprétations communément acceptées ne se justifient que lorsqu'on accepte une perspective contextuelle (Hirschberg, 2002, pp. 67-68). L'approche de J. Hirschberg peut être comparée, jusqu'à un certain point, à l'approche de T. Fretheim (Fretheim, 2002). Le linguiste norvégien ne conteste pas l'affirmation de C. Gussenhoven selon laquelle la signification prosodique se trouve dans deux composantes de la langue : la réalisation phonétique et la grammaire intonationnelle. La réalisation phonétique agit certes comme une contrainte importante sur les moyens de transmission de certains types d'information, mais selon T. Fretheim cela ne pourrait pas être central lorsqu'on étudie comment l'intonation affecte la compréhension des énoncés. En ce qui concerne l'affirmation que la signification est localisée dans la grammaire intonationnelle, T. Fretheim considère que ce n'est vrai que d'une façon indirecte. Pour T. Fretheim, comme pour J. Hirschberg, ce que l'on appelle signification intonationnelle est fortement dépendant du contexte. Le cadre théorique choisi par T. Fretheim se situe dans la Théorie post-gricéenne de Pertinence. L'intonation est traitée comme un outil qui, suite à l'interaction avec d'autres outils linguistiques, offre à l'auditeur des informations procédurales sur l'interprétation. L'intonation est donc une contrainte sur le processus inférentiel (Fretheim, 2002, p. 59). Nous avons mentionné l'approche de T. Fretheim afin de faire une première introduction des concepts propres à la Pertinence, mais aussi pour éclairer, par contraste, notre propre évaluation de certains points de l'approche gricéenne de J. Hirschberg.

Une première observation que nous pouvons faire à la perspective gricéenne adoptée par J. Hirschberg concerne le bien-fondé des Maximes et de l'augmentation de leur nombre. En effet, les théories néo- et post-gricéennes ont essayé de réduire le nombre de maximes à deux et à une, afin d'éviter de succomber à la tentation de formuler de nouvelles maximes chaque fois que des régularités seraient rencontrées. C'est d'ailleurs le cas de J. Hirschberg qui suggère des développements possibles des quatre maximes qu'elle avait formulées, afin de refléter certaines tendances plus fréquentes, bien que moins universelles (Hirschberg, 2002, p. 68).

Pour J. Hirschberg, les codes biologiques décrits par C. Gussenhoven sont avant tout des maximes conversationnelles qui représentent pour les locuteurs et les auditeurs des « normes » de production. Le savoir partagé de ces normes serait à la base des significations additionnelles qui pourraient être transmises par variation prosodique. L'observation que nous voudrions porter à cet égard concerne le concept de « savoir partagé ». Comme il a été montré par D. Sperber et D. Wilson (Sperber & Wilson, 1995, pp. 15-21), la notion de « savoir » dans des concepts comme « savoir partagé » ou « savoir mutuel » est trop forte pour passer le test de la réalité (le paradoxe du savoir mutuel). Pour qu'un savoir soit partagé il faut que le savoir qu'on a de ce savoir partagé soit également partagé et ainsi de suite *ad infinitum*. C'est une construction de philosophe qui s'intègre difficilement dans un modèle adéquat de la production et de la compréhension des énoncés. Cela ne signifie pas pourtant que les individus sont incapables de partager de l'information, c'est même une conséquence et un prérequis de la communication. La solution proposée par la Pertinence a été d'introduire une notion moins forte, celle de « manifesteté » (*idem*, pp. 39-46). Être manifeste signifie être perceptible ou inférable. L'environnement cognitif d'un individu est donc l'ensemble de tous les faits qu'il peut percevoir ou inférer, il est donc fonction de son environnement physique et de ses capacités cognitives. Il est clair que les individus partagent des environnements cognitifs dans la mesure où ils partagent des environnements physiques et ont des capacités cognitives semblables. Les éléments prosodiques sont par conséquent mutuellement manifestes aux interlocuteurs lorsqu'ils partagent des environnements cognitifs. Pourtant, dire que 2 personnes partagent un environnement cognitif ne veut pas dire qu'elles font les mêmes hypothèses, seulement qu'elles sont capables de faire les mêmes hypothèses.

La définition de P. Grice de la communication – transmission de l'intention informative du locuteur via la reconnaissance par le destinataire de son intention communicative – relève de la théorie de la signification formulée par P. Grice, et notamment que la signification linguistique est non-naturelle. La signification non-naturelle est sous le contrôle de la volonté du communicateur et donc est non-factive, alors que la signification naturelle est factive et en dehors du contrôle de la volonté du communicateur. Donc, dans le cadre gricéen adopté par J. Hirschberg, un comportement naturel ouvertement montré est exclu du vouloir-dire du locuteur. Pourtant il existe de nombreux cas où un tel comportement naturel ferait la différence. Le fait que le cadre gricéen exclue la signification naturelle du vouloir-dire du locuteur peut mener à des situations où l'expression mimée de la peur ne soit pas traitée de façon similaire à l'expression naturelle de la peur. Pourtant, nous pour-

rions poser la question : est-ce qu'on a moins peur ou l'on subit un autre type de « peur » lorsqu'on le communique de façon délibérée en respectant la Maxime de ton, ou lorsque notre voix tremble involontairement. Certes il y a une différence du côté de la production, à savoir l'intention du locuteur à communiquer qu'il a peur dans le premier cas. Mais du côté de la réception, la peur est communiquée dans les deux cas. La particularité du cadre gricéen est qu'il se situe dans la perspective du locuteur ou plus exactement du côté de l'intentionnalité du locuteur à communiquer son vouloir-dire. Cette intentionnalité ensemble avec des suppositions de rationalité ignore non seulement les significations naturelles mais encore ce qui n'a pas été interprété comme tel. Une voix nasillarde lorsqu'on est enrhumé fonctionne comme un signe. Pourtant, c'est un signe seulement si on lui attribue cette qualité (on peut imaginer le scénario où l'on parle pour la première fois à quelqu'un au téléphone).

L'information encodée par les trois codes biologiques joue un rôle important dans l'interprétation du contenu verbal. Pourtant, sa contribution n'est pas de nature compositionnelle, mais plutôt inférentielle. La proposition de J. Hirschberg utilise le cadre théorique gricéen pour montrer comment ce type d'information peut contribuer au processus d'interprétation des énoncés. Cette contribution prend la forme de 4 maximes conversationnelles qui viennent compléter les 4 maximes formulées par Grice.

La théorie post-gricéenne de la Pertinence remplace les maximes gricéennes par un Principe général de Pertinence (Sperber & Wilson, 1995, p. 122). Il faut également noter que la Théorie de la Pertinence assume la perspective du seul auditeur. Contrairement à l'approche de J. Hirschberg et même de C. Gussenhoven qui, lorsqu'il définit le code d'effort se situe du côté de la production, la Théorie de la Pertinence parle d'effort en termes d'« efforts et effets » de traitement lors de l'interprétation (*idem*, pp. 123-132).

Pour rendre compte de l'interprétation donnée à la prosodie dans le cadre de la Théorie de la Pertinence, nous allons analyser les trois observations qui résument la contribution de la prosodie à la communication, détaillant ainsi l'approche proposée par D. Wilson et T. Wharton (Wilson & Wharton, 2006).

Premièrement, les classifications des inputs prosodiques sont régies, dans une certaine mesure, par le principe que certains des inputs sont interprétables dans le cadre des codes linguistiques spécifiques (l'accent en roumain pour discriminer des homographes - vesEla « vaisselle » et vEsela « gaie »), tandis que d'autres dans le cadre des systèmes non-linguistiques, naturels ou universels (peur, surprise). D. Wilson et T. Wharton proposent une classification qui différencie les inputs naturels (signes et signaux) de ceux linguistiques (*idem*, p. 1563). Les signaux naturels comme ceux linguistiques

sont véritablement encodés et communicatifs par leur nature. Les signes naturels sont interprétés par inférence et n'ont pas de fonction communicative inhérente. Pour exemplifier, un allongement des voyelles en roumain peut être interprété en tant que signal communiquant une humeur affective. Il peut survenir également lorsque quelqu'un a trop bu, fonctionnant ainsi comme signe, dont la fonction n'est pas de communiquer l'état du locuteur, c'est plutôt une conséquence de son état d'ivresse qui affecte la production de la parole. Donc, dans le domaine de la transmission de l'information, les humains utilisent trois types d'inputs prosodiques : les signes naturels qui font l'objet des processus purement inférentiels, les signaux linguistiques qui sont interprétés par décodage et les signaux linguistiques qui sont décodés, ou dans les cas de sous-détermination, nécessitent également un enrichissement inférentiel. On peut objecter à cette classification que les faits appelés « signes », comme remarqué plus haut, deviennent signes lorsqu'ils entrent dans un processus inférentiel. Mais il existe aussi des faits qui agissent directement comme inputs prosodiques sans être néanmoins signe de quelque chose, comme le débit de la parole ou le rythme. D'ailleurs, on peut observer couramment une synchronisation inconsciente (ou observée ultérieurement) des partenaires, lorsqu'on augmente ou diminue son débit ou adopte un rythme spécifique à son interlocuteur (Auchlin, 2013, p. 4).

Deuxièmement, dans l'approche de C. Gussenhoven, les inputs prosodiques sont décrits comme rangés dans un continuum allant du naturel ou universel aux phénomènes caractéristiques à des langues particulières. Nous avons déjà remarqué plus haut que pour P. Grice la simulation délibérée d'un comportement naturel peut être traitée comme un cas de signification non-naturelle, tandis qu'un comportement naturel spontané, même ouvertement montré ne constitue pas pour P. Grice un cas de signification non-naturelle et doit être exclu du domaine de la pragmatique. L'approche des tenants de la Théorie de la Pertinence consiste à défendre l'idée d'un continuum entre « montrer » et « signifier non-naturellement ». Ce continuum se réfère pourtant à la communication ouverte. Le terme utilisé par la Théorie de la Pertinence, « la communication ostensive-inférentielle », décrit notamment le processus double de montrer et d'inférer la signification du communicateur (Wilson & Wharton, 2006, p. 1564). Les signes naturels de même que les signaux naturels peuvent être utilisés dans la communication ostensive-inférentielle, mais peuvent également exister sans elle.

En troisième lieu, cette distinction entre transmission accidentelle, transmission cachée et transmission montrée de l'information, de même que la taxonomie des inputs prosodiques est considérée par certains linguistes comme réduisant la portée des faits à prendre en considération (Auchlin,

2013, pp. 4-5). Une telle réduction s'explique par la perspective de l'auditeur adoptée dans la Théorie de la Pertinence et par le fait que la communication est vue comme un processus de traitement conceptuel. Ainsi l'approche de la prosodie dans la Pertinence exclue de son traitement des éléments pourtant présents lors de la production : l'information accidentelle, les signes naturels qui ne font pas l'objet d'un traitement inférentiel.

C'est pourquoi, certains chercheurs proposent un élargissement du continuum, englobant le fait de montrer dans un modèle considéré plus réaliste que celui de la communication *bonna fide*. Ce modèle de la communication comme « co-expérience » serait une troisième possibilité de modéliser la communication humaine suite au modèle du code, qui fonctionne selon un principe linéaire d'encodage et décodage des pensées en mots entre locuteur et auditeur, et au modèle cognitif selon lequel la communication consiste à modifier l'environnement cognitif de l'auditeur par décodage des formes linguistiques et traitement des inférences. Ce troisième modèle conçoit la communication comme l'émergence et la gestion du processus qui accompagne l'élaboration du sens dans le temps (*idem*, p. 5).

Pour conclure, notons que certains inputs prosodiques, comme une articulation précise, sont traités comme signaux naturels et font l'objet d'une maxime conversationnelle chez C. Gussenhoven et J. Hirschberg, tandis qu'ils sont considérés plutôt comme des signes naturels dans un cadre post-gricéen. Ainsi, une articulation précise n'est pas à interpréter selon un code inné à la C. Gussenhoven et non plus selon une maxime conversationnelle à respecter consciemment et avec régularité par un locuteur attentionné, c'est un signe, un fait qui fonctionne comme preuve du désir du locuteur d'aider l'auditeur à mieux comprendre. Pourtant, pour fonctionner comme signe, ce fait doit être assez prééminent, ostensif, afin de bénéficier d'un traitement inférentiel. Pour éviter que les faits qui ne dépassent le seuil inférentiel soient écartés de la portée d'une interprétation de la signification prosodique, d'autres chercheurs ont proposé d'élargir le continuum afin d'englober le fait de « montrer » dans l'économie globale de la communication.

Notes

1. Ici et plus loin, notre traduction des définitions de J. Hirschberg.

Références

- Auchlin, A. (2013). Prosodic Iconicity and Experiential Blending. In S. Hancil and D. Hirst (Eds.). *Prosody and Iconicity* (pp. 1-32). John Benjamins.
- Fretheim, T. (2002). Intonation as a Constraint on Inferential Processing. In: B. Bel and I. Marlien (Eds.). *Speech Prosody 2002: proceedings: Aix-en-Provence, France, 11-13 April 2002. Aix-en-Provence: Laboratoire Parole et Langage* (pp. 59-64).

Grice, P. (1991). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press.

Gussenhoven, C. (2002). Intonation and Interpretation: Phonetics and Phonology. In B. Bel and I. Marlien (Eds.), *Speech Prosody 2002: proceedings: Aix-en-Provence, France, 11-13 April 2002. Aix-en-Provence: Laboratoire Parole et Langage* (pp. 47-57).

Hirschberg, J. (2002). The Pragmatics of Intonational Meaning. In B. Bel and I. Marlien (Eds.). *Speech Prosody 2002: proceedings: Aix-en-Provence, France, 11-13 April 2002. Aix-en-Provence: Laboratoire Parole et Langage* (pp. 65-68).

Sperber, D., Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford.

Wilson D., Wharton, T. (2006). Relevance and Prosody. *Journal of Pragmatics*, 38, 155-157.

FUNCTIONAL-SEMANTIC FEATURES OF THE LEXICON IN THE OIL AND GAS FIELD: *PETROL* MICROFIELD

Florentina PĂTRAN

Ph. D. Student

(Free International University of Moldova)

florentinapatran@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-0137-453X>

Abstract

It is well known that the terminology of ESP (English for Specific Purposes) is rich and requires a significant interpretation of Romanian-English semantic equivalents, and the knowledge of the technical field is fundamental in the science of communication. With the evolution of different fields of the technique, it is required to develop the lexical material, which consists of lexical systems (functional-semantic fields). Therefore, there is a need to use specific language for certain and unique technical concepts in order to correspond to the development and enrichment of the specific lexicon. The specialized terms in the field of oil industry, within contexts from different conceptual and semantic fields acquire new semantic nuances due to the context and develop various expressions and stable word combinations within the field.

Keywords: *ESP (English for Specific Purposes), specialized language, specialized lexicon, general language, general lexicon, general and specialized functional-semantic field*

Rezumat

Este bine cunoscut faptul că terminologia ESP (English for Specific Purposes) este bogată și presupune o interpretare semnificativă a echivalențelor semantice româno-engleze, iar cunoașterea domeniului tehnic este fundamentală în știința comunicării. Odată cu evoluția diferitelor domenii ale tehnicii, se impune dezvoltarea materialului lexical, care se constituie în sisteme lexicale (câmpuri funcțional-semantice). Așadar, apare necesitatea folosirii unui lexic specific pentru a denumi noțiuni tehnice unice care să corespundă dezvoltării și îmbogățirii lexicului specific. Termenii specializați din domeniul industriei petroliere, aparținând diferitor câmpuri semantice conceptuale, capătă nuanțe semantice noi datorită contextului și dezvoltă diverse expresii și îmbinări stabile de cuvinte în domeniu.

Cuvinte-cheie: *ESP (English for Specific Purposes), limbaj specializat, lexic specializat, limbaj comun, lexic comun, câmp funcțional - semantic general și specializat*

The ESP (English for Specific Purposes) terminology is rich and involves a significant interpretation of the Romanian-English semantic equivalents, and the knowledge of the technical field is fundamental in the science of communication. Undoubtedly, technical English (TE) is represented by in-

dependent lexical units that bring additional knowledge to the technical notions and ensure specialized communication in the oil field industry. Specialized language (SL) is a matter of sign theory, conceptual field, language style and variation. The terms, whether they are common with general language (GL), or they are specialized, located in contexts from different conceptual semantic fields, acquire new semantic nuances due to the context.

Although the historical aspect seems questionable, one thing is certain: the study of technology and technique plays an important role in their evolution and development, and the study of technical language is still in the attention of researchers. Regarding a possible classification of the technical language in the field of oil and gas industry, we must specify that we did not find any classifications performed by experts in linguistics, so we would like to propose a classification according to the key activities in the field. Therefore, the approach/classification we propose is related to the activities in the field, providing vocabulary specific to each area, because the facilities and systems in this industry are broadly defined, depending on their use during the production flow.

The main sectors of activity in the field are highlighted by terms (lexemes) that specialized language has taken from general language.

Even though there is a considerable age of this industry, namely around the 4th century, when the first oil wells in the world were drilled in China with the help of some simple bamboo poles, we would like to mention that the modern oil industry began in the middle of the 19th century, on August 27, 1859, when the first oil reservoir was discovered (near Titusville, Pennsylvania). And with the evolution of this branch, both a specialized conceptual field and a technical code have been developed, which scientists mainly use.

Therefore, the scientific lexicon is based on the general lexicon which, through various semantic processes, has been influenced, adapted or even modified according to the needs of the specialized field. The scientific lexicon offers words transformed from the general lexicon which incorporates them, but also extends their meanings.

The oil and gas industry is usually divided into three major sectors, with terms specific to each one: *Upstream* (or *Exploration and Production - E&P*), *Midstream* and *Downstream*. The term *Upstream* or *E&P* (*Exploration & Production*) is used in the oil exploration and production sector, as it contains activities associated with the discovery, recovery and production of crude oil and

natural gas. *Upstream* refers to wells (oil and gas deposits discovery, feasibility studies, drilling, well depth, design, construction, operation and management). The *Upstream* Sector includes the searching for some potential subsurface or underwater crude oil or natural gas deposits, drilling some exploratory wells, and subsequently drilling and operating the wells that recover and bring the crude oil or raw natural gas to the surface. Let us continue with a much more eloquent explanation: "An *Upstream* activity is one that takes place before oil production, for example, exploration or research" (Cobuild, 2013, p. 146). This term can be found in different phrases, such as: *Upstream facilities, Upstream operations, Upstream activities*.

The term *downstream* is used for the crude oil refining sector, natural gas processing and purifying, as well as for the marketing and distribution of crude oil and natural gas products. The downstream sector is the refining of crude oil and the processing and purification of raw natural gas, as well as the marketing and distribution of products derived from crude oil and natural gas.

However, in a specialized dictionary we find this term explained as follows: "*Downstream* describes equipment, facilities or systems used after crude oil has been produced" (Cobuild, 2013, p. 146).

Like *Upstream*, this word can also be found in various phrases, such as: *Downstream plants, Downstream operations*.

Downstream operations are represented by the oil and gas processes that occur after the production phase, up to the selling point. Downstream oil and gas production involves everything related to the post-production of the crude oil and natural gas activities.

The term *Midstream* is used to correlate all activities in the upstream and downstream sectors. It is mainly used for transport and storage services of resources, such as collecting systems.

While studying the translation of these words, which belong to the same lexical register, in the general English dictionary, we have found that the term *Upstream* is translated as follows: "1. *adv.* în susul apei/râului etc. 2. și *fig.* contra curentului 2. *adj.* 1. care urcă în susul râului 2. *fig.* care merge contra curentului" [Levițchi & Bantaș, 1999, p. 1243]. We have noticed the same thing with the term *Downstream*: "*adv.* în aval, la vale, în josul apei" (*idem*, p. 260).

It should be noted that the term *Midstream* is not included in the general English dictionary, at least we did not find it.

Next, we discuss the lexicon of the functional-semantic field of the oil and gas industry, namely some representative terms of this field. We try to present the semantic fields of different lexical units from this area, comparing them to the general language, in order to notice their lexical structure, considering the etymological, semantic, phraseological approach or even word formation.

Firstly, we propose to start by focusing on the polysemantic word *oil/ulei* and its semantic structure. This is found in Romanian dictionary "Dexonline" with the following explanation: "1. rocă sedimentară lichidă, uleioasă, de culoare brună-negricioasă, mai rar gălbuie, cu reflexe albastre-verzui, cu miros specific, formată dintr-un amestec natural de hidrocarburi și de alți compuși organici, care se extrage din pământ și care servește drept materie primă în industria chimică; țiței. ◇ Petrol sintetic = combustibil cu proprietăți asemănătoare cu cele ale țițeiului, obținut pe cale sintetică din cărbune sau din oxid de carbon, prin hidrogenare catalitică. 2. Derivat lichid al petrolului (1), folosit la arderea în lămpi cu fitil pentru iluminat sau încălzit; gaz. 3. Sortiment de petrol (1). - Din fr. *pétrole*".

We have noted that the definition of the polysemantic English word *petroleum* given by the general English dictionary is rather simplistic: "A dark, thick oil obtained from under the ground, from which various substances including petrol, paraffin, and diesel oil are produced" (Cambridge Dictionary).

The specialized dictionary offers us for *petroleum* the equivalent *petrol*, and for *petroleum gas*, *gas associated with oil*. However, the *petroleum pipe-line* combination is translated as "conductă de țiței - oil pipeline" (Avram & Troquet, 2000, p. 137) and not "de petrol", which leads to a certain ambiguity in translation.

Generally speaking, the term *petroleum* is used for referring to *oil* in liquid form. However, there are considerable variations related to its language use, because within specialized dictionaries we find this term as a mixture of hydrocarbons, which exists in a liquid form within subsurface geological formations. Petroleum products are obtained from the processing of oil and other liquids in refineries (processing plants). Oil is a broad category that includes both crude oil and petroleum products. The terms *oil* and *petroleum* are sometimes used interchangeably in this field.

Furthermore, we notice the definition given by different dictionaries, where we find both terms having the same explanation: crude oil, or petro-

leum; “Petrolul sau țițeiul, împreună cu cărbunele și gazele naturale, fac parte din zăcămintele de origine biogenă care se găsesc în scoarța pământului. Petrolul, care este un amestec de hidrocarburi solide și gazoase dizolvate într-un amestec de hidrocarburi lichide, este un amestec de substanțe lipofile” (Dexonline).

The term *petroleum* has developed various, rich and complex lexical-semantic fields, thus becoming part of multiple combinations established by words. One of the most important would be a *petroleum engineer* (inginer petrolist) and not an *oil and gas engineer*, because a *petroleum engineer* is the person who is involved in most of the stages regarding the appraisal, development and production of the oil and gas reservoir whose objective is to maximize oil recovery, reduce costs and impact on the environment. The responsibility of a petroleum engineer is to ensure that oil and gas are produced in the most efficient way.

The semantic fields of the terms *oil* and *petroleum* are quite rich. Therefore, we propose below some lexical units of these microfields that we find abundantly in the work field:

English Units	Romanian Units
<i>petrol</i>	<i>țiței, benzină (auto)</i>
<i>petrol barrel</i>	<i>butoi de benzină</i>
<i>petrol consumption</i>	<i>consum de benzină</i>
<i>petrol depth gauge</i>	<i>indicator de nivel de benzină</i>
<i>petrol engine</i>	<i>motor cu benzină/cu carburator</i>
<i>petrol tank</i>	<i>rezervor de benzină</i>
<i>petrol tanker</i>	<i>cisternă de benzină</i>
<i>petrol vaporizing oil</i>	<i>benzină grea de tractor</i>
<i>petrolatum liquid</i>	<i>ulei medicinal</i>
<i>petrolatum wax</i>	<i>ceară de petrol</i>
<i>petroleum</i>	<i>bitum natural</i>
<i>petroleum</i>	<i>gaz; petrol; țiței</i>
<i>petroleum acid</i>	<i>acid petrolic</i>
<i>petroleum asphalt</i>	<i>asphalt / bitum de petrol</i>
<i>petroleum bloom</i>	<i>fluorescența țițeiului</i>
<i>petroleum car</i>	<i>vagon-cisternă; autocisternă</i>
<i>petroleum composition</i>	<i>compoziția țițeiului</i>
<i>crude petroleum</i>	<i>țiței brut</i>
<i>petroleum deposit</i>	<i>zăcământ de țiței</i>
<i>petroleum drilling</i>	<i>foraj de sonde de țiței</i>

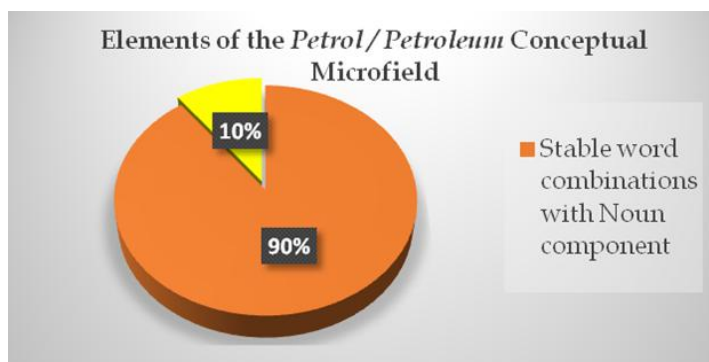
<i>petroleum engineer</i>	<i>inginer petrolist</i>
<i>petroleum engineering</i>	<i>tehnologia țiteiului</i>
<i>petroleum exploitation</i>	<i>exploatarea zăcămintelor de țitei</i>
<i>petroleum fuel oil</i>	<i>combustibil de petrol</i>
<i>petroleum gas</i>	<i>gaze de sondă / petroliere</i>
<i>petroleum geology</i>	<i>geologia petrolului</i>
<i>petroleum industry</i>	<i>industria petrolului / industria petrolieră</i>
<i>petroleum installation</i>	<i>depozit de carburanți</i>
<i>petroleum mineral oil</i>	<i>petrol, țitei (ulei mineral)</i>
<i>petroleum origin</i>	<i>originea țiteiului</i>

As we can see, these units, used primarily in the field of general industry, have developed different expressions, words, or collocations in the field. In conclusion, the word combination *crude oil* (*țitei brut*) is used to name an organic liquid substance, often found underground, consisting of thousands of molecules composed of different hydrogen and carbon atoms, called hydrocarbons. However, the words *petroleum* (petrol), derived from the Latin *petra* (meaning "rocă") and *oleum* (meaning "ulei") are commonly used to refer to *oil*, but may also refer to other related hydrocarbons.

Based on this first presentation of the collection of lexical units, trying to group the specialized terms *oil/petroleum*, where we offer a theoretical and practical basis of the syntagmatic and paradigmatic relations developed by them, as well as a vision on the semantic relations between specialized words according to their semic structure, we may conclude the following:

1. The semantic analysis of the semantic fields of the terms *oil* and *petroleum* shows a higher percentage of polysemantic language units than monosemantic ones. Often, the interpretation of a polysemantic lexical unit is difficult to be done without being contextually supported.
2. In the English specialized language structure there are two categories of terms (lexical units):
 - terms that belong to technical SL, such as: *petroleum deposit*, *petroleum drilling*, etc. for English or *oil*, *medicinal oil*, etc. for Romanian language;
 - terms common to SL, as well as to the general one. Here comes the phenomenon of polysemy created by the semantic development of certain technical terms.
3. From a lexical-morphological point of view, we have counted a considerable number of lexical units, stable word combinations with semantic-distributive formulas, having in their composition nouns and verbs

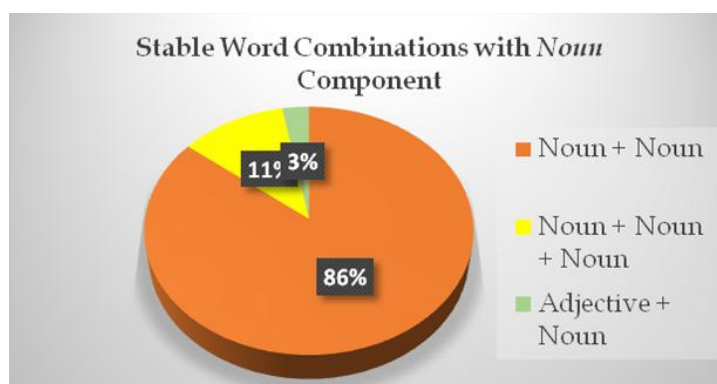
(the graph below clearly states that nouns make up the lowest percentage, from a statistical point of view, but stable word combinations with *Noun* component are the most frequent):



The analysis performed on 39 elements from a lexical-morphological perspective helps us to notice that our stable word combinations with *Noun* component being developed in this field by the *oil / petroleum* elements, can be classified into three categories of basic semantic-distributive formulas:

- noun + noun: *petroleum industry*;
- noun + noun + noun: *petrol depth gauge, petroleum fuel oil* etc.;
- adjective + noun: *crude petroleum*.

Based on the analyzed examples, we have noticed a higher percentage of the category *noun + noun*, as it is shown in the figure below:



The most significant classifications of language units are based on the structural and syntactic-morphological criteria (noun, verb or adjective structures with two, three or multiple elements). The statistics performed at the level of this conceptual microfield showed us that the highest percentage (over 80%) belongs to the semantic-distributive formula: *Noun + Noun*.

SL used here is a representation of technical and technological equipment, a term-object, concept-object correlation which, together with the terms (lexical units) borrowed from other fields of knowledge, form a precise, accurate, specific and well-defined terminological system; the semantics of lexical units represent the comprehensive support of the terms assigned to the technical equipment.

References

- Avram, L., Troquet, M. (2000). *Dicționar de petrol - explorare, exploatare*. Editura Tehnică.
- Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english>.
- Cobuild, C. (2013). *KeyWords for Oil & Gas Industry*. Harper Collins Publishers. *Dexonline*. <https://dexonline.ro/>.
- Levițchi, L., Bantaș, A. (1999). *Dicționar englez-român*. Editura Teora.

CANONIZED MASCULINE POLISH PROPER NAMES OF LATIN ORIGIN AND THEIR BULGARIAN EQUIVALENTS¹

[Gergana PETKOVA](#)

Senior Lecturer, Ph. D.

(Medical University of Plovdiv, Bulgaria)

gi4e82ap@abv.bg, <https://orcid.org/0000-0001-7209-9765>

[Vanya IVANOVA](#)

Assistant Professor, Ph. D.

(Paisii Hilendarski University of Plovdiv, Bulgaria)

gi4e82ap@abv.bg, <https://orcid.org/0009-0005-3369-391X>

Abstract

The research object of this study consists of masculine Polish proper names of Latin origin, canonized only by the Catholic Church, and their equivalents in the Bulgarian anthroponymic system. The main objective is to present their complete list.

Keywords: *masculine proper names, Polish origin, Bulgarian origin, Latin origin*

Rezumat

Obiectul de cercetare al fișei sunt numele masculine proprii de persoane, de origine latină, canonizate doar de Biserica Catolică și echivalentele lor în limba bulgară. Scopul de bază este însă inventarierea acestor unități.

Cuvinte-cheie: *nume proprii de genul masculine, origine poloneză, origine bulgară, origine latină*

The research object of the article is composed of 79 male Polish proper names of Latin origin and their variants, canonized only by the Catholic Church, and their equivalents (in number of 40), that can be found in the Bulgarian anthroponymic system.

The basic fact that the observed anthroponyms are canonized by the Catholic Church, is sufficient to explain the presence of the equivalents of those names of Latin origin in the anthroponymic systems of almost all Slavonic languages.

¹This paper is supported by grant MU21-FMI-015 of NPD at the University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", financed by the Bulgarian Ministry of Education and Science.

The Polish and Bulgarian names of Latin origin, included in this research, are divided into several major groups in accordance with the part of speech used as a basis for their derivation (i.e. whether a given name is derived from a noun, an adjective, a verb, etc.).

Classification according to the part of speech, used as a basis during the process of derivation

I. Polish and Bulgarian proper names, of Latin origin, derived from appellatives:

1. (a noun):

A. (a proper noun):

(a) an *anthroponym*: Albin/Албин (< *Albus*), Aurelian/Аурелиян (< *Aurelius*), Balbin (< *Balbus*), Beatus (< *Beata*), Cецулян (< *Caecilius*), Донасян (< *Donatus*), Fabian/Фабиан (< *Fabius*), Fabrycjaн (< *Fabricius*), Faustynian (< *Faustus*), Felicjan (< *Felix*), Florian/Флориан (< *Florus*), Floryn/Флорин (< *Florus*), Klarus (< *Klara*), Kryspin (< *Crispus*), Kryspinian (< *Crispinus*), Laurentyn (< *Laurentius*), Oktawian/Октавиан (< *Octavius*), Sylwin (< *Silvius*), Tacjaн/Tатян (< *Tatius*), Tycjan/Тициан (< *Titus*), Wiktorian (< *Victor*) etc.

Polish and Bulgarian male proper names, derived from another *anthroponym*, can be divided into the following subgroups:

- a Latin prenomem: *Balbin*, *Tycjan*/Тициан etc.;
- a Roman family name: *Aurelian*/Аурелиян, *Cecylian*, *Fabian*/Фабиан, *Fabrycjaн*, *Oktawian*/Октавиан, *Tacjaн*/Татян;
- a Roman cognomen: *Albin*/Албин, *Donacjaн*, *Faustynian*, *Felicjan*, *Florian*/Флориан, *Floryn*/Флорин, *Kryspin*, *Kryspinian*, *Laurentyn*, *Wiktorian*;
- a gentile nickname for a royal dynasty: *Sylwin*;
- a female personal name: *Beatus*, *Klarus*.

(b) a *theonym* (name of a pagan god): Kwiryń/Kвириń (< *Quirinus*), Mamert (< *Mamertus*), Sylwan/Силван (< *Silvanus*);

B. a *common noun*: Benwenut (< *beneventus* - "dear guest"), Chrystian/Християн (< *Christianus* - "Christian"), Franciszek/Франциск (< *Franciscus* - "French"), Honoriusz (< *honorius* - "honour"), Pilgrzym (< *peregrinus* - "traveler; pilgrim"), Reginald (< *regina* - "queen"), Salwator/Салватор (< *salvator* - "saviour"), Sylwiusz/Силвий (< *silva* - "wood, forest"), Ursus (< *ursus* - "bear").

2. an adjective: August/Август (< *augustus* - "great; holly; honorable"), Aureli/Аврелий (< *aureoles/aureus* - "gold, golden; gilded"), Aureusz (< *aureolus* - "gold, golden; gilded"), Benignus (< *benignus* - "kind, friendly"), Cецyliusz/Цецилий (< *caecus* - "blind"), Dominik/ДОМИНИК (< *dominicus* - "the one, who belongs to the master/God"), Felicysym (< *felicissimus* -

"the happiest", the superlative form of *felix* – "happy"), Fidelis/Фидел (< *fidelis* – "faithful, loyal"), Kajetan (< *Caietanus* – "from Caieta (present Gaeta)"), Makryn/Мацер (< *macer* – "skinny"), Paschalis/Паскал (< *Paschalis* – "connected to Easter"), Pius/Пиѹ (< *pius* – "religious, pious, humble, virtuous"), Placyd/Плацид (< *placidus* – "quiet, peaceful, humble"), Prosper (< *prosper/prosperus* – "successful"), Tiberiusz/Тибериѹ (< *Tiberius* – "on the bank of the Tiber"), Tyburcjusz (< *Tiburtius* – "at Tibur (present Tivoli)").

3. a verb: *eligiusz* (< *eligo* – "to choose");
4. a numeral: *Oktawiusz/Октавиѹ* (< *octavus* – "eighth"), *Sykstus* (< *sextus* – "sixth").
5. a participle:
 - a present active participle: *Krescencjusz* (< *crescens* – "increasing, growing");
 - a past passive participle: *Adaukt* (< *adauctus* – "growing"), *Amat* (< *amatus* – "the one, who is loved"), *Liberat* (< *liberatus* – "released"), *Renat/Ренат* (< *renatus* – "reborn");
 - a future passive participle: *Amand* (< *amandus* – "the one, who deserves to be loved").
6. a syntagma:
 - an attributive syntagma: *Bonawentura* (< Adj. + N (*bona* – "good" + *ventura* – "chance; fate, destiny"), *Homobonus* (< N + Adj. (*homo* – "person" + *bonus* – "good"));
 - an objectival syntagma: *Amadeusz/Амадеѹс* (< V+N (*amo* – "love" + *Deus* – "God"));
7. anthroponyms with more than one supposed etymology: *Domiciusz/Домициѹ* (< 1) *domitus* – "taming"; 2) *domo* – "to tame, to break in"), *Emil/Емил* (< 1) from the Latin *aemulus* – "enemy"; 2) from a word of Greek origin meaning "tender"), *Florentyn/Флорентин* (< 1) *florens* – "in bloom; bright; prosperous, flourishing"; 2) *Florentinus* – "Florentine, a resident of Florence"), *Gaweł/Гал* (< 1) *gallus* – "cock"; 2) *Gallus* – "Gaul"), *Gracjan* (< 1) *gratus* – "kind, dear, pleasing, welcome; grateful"; 2) *gratia* – "charm, grace; favour, influence, regard; kindness"), *Horacy/Хорациѹ* (< 1) from the Latin *hora* – "hour; time; season"; 2) from an Etruscan origin with an unknown meaning), *Kamil* (< 1) from an Etruscan origin with an unknown meaning; 2). from the Latin *camillus* – "young priest"), *Oliwier/Оливер* (< *olivifer* – 1) "the one, who brings/

holds/gives olives"; 2) "producing olives"), Remigiusz (< 1) *remigis* - "rower"; 2) *remigium* - "rowing; oar"), Sylwester/Силвестър (< 1) *silva* - "wood, forest"; 2) *silvester/silvestris* - "wooded; wild; pastoral"), Ursyn (< 1) from the Roman cognomen *Ursus*; 2) *ursinus* - "bearish"), Wenanty (< 1) *venans* (present active participle of the verb *venor* - "to hunt") - "hunting"; 2) *venor* - "hunter"), Wergiliusz/Wirgiliusz/Вергилий/Виргилий (< 1) *virgo* - "virgin"; 2) *virga* - "rod, staff"), Wiktoriusz (< 1) *victor* - "winner"; 2) *victoria* - "victory").

8. names of unclear etymology: Sulpicjusz/Сулпиций;

From the classification above it is clear that the most productive part of speech, used as a basis during the process of derivation of the observed Polish and Bulgarian proper names, is the noun (in particular, the proper nouns of which the most productive is the Roman cognomen), while the verb is less productive.

The impossibility to give a clear etymology of the anthroponym *Sulpicjusz/Сулпиций* is due to the fact that no information about the origin of this proper name can be found even in the Latin language.

II. Names of Latin origin, derived from Greek appellatives: Ambroży/Амвросий (< *ἀμβροσιᾶ* - "ambrosia, food of the gods"), Herkules/Херкулес (< *Ἥρα* - "Hera" and *κλεος* - "glory").

The influence of the Greek language over Latin is extremely strong. This fact is the reason why derivation of Latin names is often encountered from appellatives which are of Greek origin. After the canonization, such names have become part of other anthroponymic systems, including the Polish and the Bulgarian ones.

Conclusions

From the corpus of Polish and Bulgarian male proper names of Latin origin presented in the research, which have been canonized only by the Catholic Church, the largest number are derived from a proper noun and, in particular, from another anthroponym, and fewer are derived from a verb.

Abbreviations

MPN - male proper name;
 FPN - female proper name;
 LN - Latin name;

PL – Polish;
BG – Bulgarian;
N (= nomen) – noun;
Adj. (= adiectivum) – adjective;
V (= verbum) – verb.

Index of the Polish and Bulgarian masculine proper names, of Latin origin²

PL: ADAUKT – MPN from the LN *Adauctus*, derived from the Latin *adauctus* – “growing” (BTN);

PL: ALBIN (BTN, KN); BG: АЛБИИ (NB, NK, VM) (Албино (NK)) – MPN, from the LN *Albinus*, derived from the Roman cognomen *Albus* (BTN);

PL: AMADEUSZ (KN); BG: АМАДЕУС (IL, NK) (Амадей, Амедей (NK)) – MPN, from the LN *Amadeus* meaning “love to God”, derived from the Latin *amo* – “to love” and *Deus* – “God” (BTN, KN);

PL: AMAND (KN) – MPN, from the LN *Amandus*, derived from the Latin *amandus* – “the one, who deserves to be loved” (BTN, KN);

PL: AMAT (KN) – MPN, from the LN *Amatus*, derived from the Latin *amatus* – “the one, who is loved” (BTN, KN);

PL: AMBROŻY (KN); BG: АМБРОСИЙ (NB) (Амбрози, Амброси, Амбросий (NK)) – MPN, from the LN *Ambrosius*, derived from the Greek *ἀμβροσιᾶ* – “ambrosia, food of the gods” (KN);

PL: AUGUST (BTN, KN); BG: АВГУСТ (IL, NB, NK, OV, VM) – MPN, from the LN *Augustus*, derived from the Latin *augustus* (< *augeo* – “to increase, to become bigger”) meaning “great; holly” or “honorable” (BTN, IL, KN, VM);

PL: AURELI, Aureliusz (BTN); BG: АВРЕЛИЙ (KN, NB, NK, VM) (Аврел (IL), Аурел (IL, NK)) – MPN, from the LN *Aurelius*, derived from the Latin *aureoles/aureus* – “gold, golden; gilded” (BTN, IL, KN, VM);

PL: AURELIAN (KN); BG: АУРЕЛИЯИ (Аурелиан, Аурелиен, Аурелио (NK)) – MPN, from the LN *Aurelianus*, derived from the Roman family name *Aurelius* (BTN, KN);

PL: AUREUSZ (KN) – MPN, from the LN *Auraeus*, derived from the Latin *aureolus* – “gold, golden; gilded” (KN);

PL: BALBIN (Balbinek) – MPN, from the LN *Balbinus*, derived from the Roman pre-nomen *Balbus* (KN);

²The following abbreviations for the cited titles, given in the *References*, are used in the index in order to better introduce the main sources of information for the reader’s sake (Batakliiev, 1979 (= BAT); Voynov, Milev 1990 (= VM); Ilchev, 1959 (= IL); Kovachev, 1995 (= NK); Nikolova & Bogdanov, 1996 (= NB); Ovidij, 1963 (= OV); Grimal, 1990 (= GRI); Knappová, 1985 (= KN); www.behindthename.com (= BTN).

PL: BEATUS (Beat, Beatek (KN)) – MPN, from the FPN *Beata* (< the Latin *beatus* – “blessed” (BTN, KN)) (BTN);

PL: BENIGNUS (KN) – MPN, from the LN *Benignus*, derived from the Latin *benignus* – “kind, friendly” (BTN, KN);

PL: BENWENUT – MPN, from the LN *Beneventus/Benventus*, derived from the Latin *beneventus* – “dear guest” (KN);

PL: BONAWENTURA – MPN, from the LN *Bonaventura*, derived from the Latin *bona* – “good” and *ventura* – “chance; fate, destiny” (KN);

PL: CECYLIAN (Cecylianek) – MPN, from the LN *Caecilianus*, derived from the Roman family name *Caecilius* (KN);

PL: CECYLIUSZ (KN); BG: ЦЕЦИЛИЙ (VM) – MPN, from the LN *Caecilius*, derived from the Latin *caecus* – “blind” (BTN, KN, VM);

PL: CHRYSYIAN (BTN) (Krystian (BTN, KN)); BG: ХРИСТИЯН (IL, NK) (Крестиян (NK), Кристиан (NK), Крестиян (IL, NK, VM), Христиан (NK), Христиен (NK)) – MPN, from the LN *Christianus*, derived from the Latin *Christianus* – “Christian” (BTN, KN);

PL: DOMICIUSZ (KN); BG: ДОМИЦИЙ (VM) – MPN, from the LN *Domitius*, derived from the Latin *domitus* – “taming” (BTN);

PL: DOMINIK (KN); BG: ДОМИНИК (Доменик, Доменико (IL, NK)) – MPN, from the LN *Dominicus*, derived from the Latin *dominicus* – “the one, who belongs to the master (BTN)”. It is traditionally given to a child, born on Sunday (BTN);

PL: DONACJAN – MPN, from the LN *Donatianus* meaning “belonging to Donatus”, derived from the Roman cognomen *Donatus* (BTN);

PL: ELIGIUSZ – MPN, from the LN *Eligius*, derived from the Latin *eligeo* – “to choose” (BTN);

PL: EMIL (BTN, KN); BG: ЕМИЛ (ВАТ, BTN, IL, NK) (Емик (IL), Емили (NK), Емилиј (IL, VM), Емилињ, Емилио (NK), Емиќо, Емилчо (NK)) – MPN, from the LN *Aemilius*, derived from the Latin *aemulus* – “enemy” (BTN);

PL: FABIAN (BTN, KN); BG: ФАБИАН (NB, NK) (Фабиян (NK)) – MPN, from the LN *Fabianus*, derived from the Roman family name *Fabius* (BTN);

PL: FABRYCJAN – MPN, from the LN *Fabricianus*, derived from the Roman family name *Fabricius* (KN);

PL: FAUSTYNIAN – MPN, from the LN *Faustinianus*, derived from the Roman cognomen *Faustus* (KN);

PL: FELICJAN (BTN, KN) – MPN, from the LN *Felicianus* meaning “belonging to Felix”, derived from the Roman cognomen *Felix* (BTN);

PL: FELICYSYM – MPN, from the LN *Felicissimus*, derived from the Latin *felicissimus* – “the happiest”, a superlative degree of the adjective *felix* – “happy” (BTN);

PL: FIDELIS (KN); BG: ФИДЕЛ (IL, NK) (Фиделио (NK)) – MPN, from the LN *Fidelis*, derived from the Latin *fidelis* – “faithful, loyal” (BTN, IL, KN);

PL: FLORENTYN (KN); BG: ФЛОРЕНТИН (IL, NB, NK) – MPN, from the LN *Florentinus*, derived from the Latin *florens* – “in bloom; bright; prosperous, flourishing” (BTN) or from the Latin *Florentinus* – “Florentine, a resident of Florence” (KN);

PL: FLORIAN (BTN, KN); BG: ФЛОРИАН (IL, NK) (Флориян (NK)) – MPN, from the LN *Florianus*, derived from the Roman cognomen *Florus* (BTN, SD);

PL: FLORYN (KN); BG: ФЛОРИН (NK) – MPN, from the LN *Florinus*, derived from the Roman cognomen *Florus* (BTN);

PL: FRANCISZEK (BTN); BG: ФРАНЦИСК (NK) (Ференц, Францеско, Франциско, Франческо (NK), Франчешко (IL, NK)) – MPN, from the LN *Franciscus*, derived from the Latin *Franciscus* – “French” (BTN, IL);

PL: GAWĘŁ (BTN, KN) BG: ГАЛ (NB, VM) – MPN from the LN *Gallus*, derived from the Latin *gallus* – “cock” (BTM, VM) or from *Gallus* – “Gaul” (BTN, KN);

PL: GRACJAN (BTN, KN) – MPN, from the LN *Gratianus*, derived from the Latin *gratus* – “kind, dear, pleasing, welcome; grateful” (BTN, KN) or from *gratia* – “charm, grace; favour, influence, regard; kindness” (BTN);

PL: HERKULES (KN); BG: ХЕРКУЛЕС (BAT, NK, OV, VM) – MPN, from the LN *Hercules*, a mythological name meaning “glory to Hera” (derived from the name of the goddess *Ἥρα* – “Hera” and *κλεος* – “glory”) (BAT, BTN, GRI);

PL: HOMOBONUS – MPN, from the LN *Homobonus* meaning “a good person”, derived from the Latin *homo* – “person” and *bonus* – “good” (KN);

PL: HONORIUSZ (Honory (KN)) – MPN, from the LN *Honorius*, derived from the Latin *honorius* – “honour” (BTN, KN);

PL: HORACY (BTN, KN); BG: ХОРАЦИЇ (NB, VM) – MPN, from the LN *Horatius*, derived from the Latin *hora* – “hour; time; season” (BTN, KN, VM). It is possible the name to be Etruscan by origin (BTN, VM);

PL: KAJETAN (BTN, KN) – MPN, from the LN *Caietanus/Gaetanus*, derived from the Latin *Caietanus* – “from Caieta (present Gaeta, a small town in Ancient Italy, the name of which is derived from the Greek *Καιαδας* (the name of the place, where the prisoners were isolated) (BTN, KN), or from *Caieta*, the name of Aeneas’s nephew)” (BTN);

PL: KAMIL (BTN, KN) – MPN, from the LN *Camillus*, Etruscan by origin with unknown meaning (BTN). There is nothing in common with the Latin *camillus* – “young priest” (BTN, KN);

PL: KLARUS (BTN) – MPN, from the FPN *Klara* (< Latin *clara* – “bright, clear” (BTN, IL);

PL: KRESCENCJUSZ – MPN, from the LN *Crescentius*, derived from the Latin *crescens* – “growing, increasing” (BTN);

PL: KRYSPIN (KN) – MPN, from the LN *Crispinus*, derived from the Roman cognomen *Crispus* (BTN, KN);

PL: KRYSPINIAN – MPN, from the LN *Crispinianus*, derived from the Roman cognomen *Crispinus* (KN);

PL: KRYSYTN (BTN, KN); BG: ХРИСТИН (Христинко (НК)) – MPN, from the LN *Christinus* (KN);

PL: KWIRYN (KN); BG: КВИРИН (BAT, OV, VM) – MPN, from the LN *Quirinus*, derived from *Quirinusa*, the name of a Sabinian and Roman god, later connected with the Roman god of war, *Mars* (BAT, GRI, OV, VM). The theonym is probably derived from the Sabinian word *quiris* – “spear” and its meaning is “spearman” (BAT, BTN) or from *curis* – “spear” (GRI);

PL: LAURENTYN – MPN, from the LN *Laurentinus*, derived from the Roman cognomen *Laurentius* (BTN);

PL: LIBERAT – MPN, from the LN *Liberatus*, derived from the Latin *liberatus* – “released”, past passive participle of the verb *libero* – “to release”; name of a CS (KN);

PL: MAKRYN (BTN); BG: МАЦЕР (VM) – MPN, from the LN *Macrinus*, derived probably from the Latin *macer* – “skinny” (KN);

PL: MAMERT (KN); BG: МАМЕРТ (NB) – MPN, from the LN *Mamertus*, derived from the Sabinian variant of the name of the Roman god *Mars* (BTN);

PL: OKTAWIAN (KN); BG: ОКТАВИАН (НК, OV, VM) (Октавиан (НК)) – MPN, from the LN *Octavianus* meaning “belonging to Octavius” (KN), derived from the Roman family name *Octavius* (BTN, KN);

PL: OKTAWIUSZ (KN); BG: ОКТАВИЙ (VM) – MPN, from the LN *Octavius*, derived from the Latin *octavus* – “eighth” (BTN, KN);

PL: OLIWIER (BTN); BG: ОЛИВЕР (НК) (Уливер (IL)) – MPN, from the LN *Oliver*, derived from the Latin *olivifer* – “the one, who brings/holds/gives olives” (KN) or “producing olives” (IL);

PL: PASCHALIS (KN); BG: ПАСКАЛ (BTN, IL, НК) (Паскалин, Паскалис, Паскалчо (НК)) – MPN, from the LN *Paschalis*, derived from the Latin *Paschalis* meaning “connected to Easter”, from the Latin *Pascha* – “Easter” (originating from the Hebrew פֶּסַח – “Pascha” (an ancient Hebrew holiday in honour of the liberation from Egypt) (BTN, KN);

PL: PILGRZYM (KN) – MPN, from the LN *Peregrinus*, derived from the Latin *peregrinus* – “traveler; pilgrim” (BTN, KN);

PL: PIUS (KN); BG: ПИЙ (NB) – MPN, from the LN *Pius*, derived from the Latin *pius* – “religious, pious, humble, virtuous” (BTN, KN);

PL: PLACYD (KN); BG: ПЛАЦИД (NB) – MPN, from the LN *Placidus*, derived from the Latin *placidus* – “quiet, peaceful, humble” (BTN);

PL: PROSPER (KN) – MPN, from the LN *Prosper/Prosperus*, derived from the Latin *prosper/prosperus* – “successful” (BTN, KN);

PL: REGINALD – MPN, from the LN *Reginaldus*, derived from the Latin *regina* – “queen” (BTN);

PL: REMIGIUSZ (BTN, KN) (Remigian (KN)) – MPN, from the LN *Remigius*, derived from the Latin *remigis* – “rower” (BTN, KN) or from *remigium* – “rowing; oar” (KN);

PL: RENAT (KN); BG: РЕНАТ (Ренато (НК)) – MPN, from the LN *Renatus*, derived from the Latin *renatus* – “reborn” (BTN, KN), past passive participle of the verb *renascor* – “to regenerate” (KN);

PL: SALWATOR (BTN); BG: САЛВАТОР (Салвадор (IL, НК), Салваторе (НК), Салватори (IL)) – MPN, from the LN *Salvator*, derived from the Latin *salvator* – “saviour” (BTN, IL);

PL: SULPICJUSZ (KN); BG: СУЛПИЦИЙ (VM) – MPN, from the LN *Sulpicius*; meaning unknown (VM);

PL: SYKSTUS (KN) – MPN, from the LN *Sextus/Sixtus*, derived from the Latin *sextus* – “sixth” (BTN). It is traditionally given to the child, born sixth in the row (BTN);

PL: SYLWAN (KN); BG: СИЛВАН (BAT, IL, NK, OV, VM) – MPN, from the LN *Silvanus*, derived from the name of the Roman god of the woods and the fields (BAT, BTN, GRI, OV, VM), that originates from the Latin *silva* – “wood, forest” (BAT, BTN, KN);

PL: SYLWESTER (BTN, KN); BG: СИЛВЕСТЪР (KNR, NK) (Селвестър (NK), Силвестер, Силвестри, Силвестрий (IL), Силивестър (NK)) – MPN, from the LN *Silvester*, derived from the Latin *silva* – “wood, forest” (BTN, KN) or from *silvester/silvestris* – “wooded; wild; pastoral” (BTN);

PL: SYLWIN (KN) – MPN, from the LN *Silvinus*, derived from *Silvius*, a nickname, used for the legendary kings of Alba Longa (BAT, BTN, GRI, OV);

PL: SYLWIUSZ (KN); BG: СИЛВИЙ (BAT, NK, OV) (Силвен (NK), Силви (IL, NK), Силвиан, Силвин, Силвио, Силвион, Силвиян (NK)) – MPN, from the LN *Silvius*, a nickname, used for the legendary kings of Alba Longa (BAT, BTN, GRI, OV), derived from the Latin *silva* – “wood, forest” (BAT, BTN, OV);

PL: TACJAN (KN); BG: ТАТЯН (Татяни, Татянчо (NK)) – MPN, from the LN *Tatianus*, derived from the Roman family name *Tatius* (BTN);

PL: TIBERIUSZ (KN); BG: ТИБЕРИЙ (IL, NB, NK, OV, VM) (Тибери, Тибор (NK)) – MPN, from the LN *Tiberius*, derived from the Latin *Tiberius* – “on the bank of the Tiber” (BTN, KN);

PL: TYBURCJUSZ (Tyburcy (KN)) – MPN, from the LN *Tiburtius*, derived from the Latin *Tiburtius* – “at Tibur (present Tivoli; a small town near Rome)” (BTN, KN);

PL: TYCJAN (Tycjanek (KN)); BG: ТИЦИАН (NB) – MPN, from the LN *Ticianus/Titianus* meaning “belonging to Titus”, derived from the Roman prenomem *Titus* (KN);

PL: URSUS – MPN, from the LN *Ursus*, derived from the Latin *ursus* – “bear” (BTN);

PL: URSYN – MPN, from the LN *Ursinus*, derived from the Roman cognomen *Ursus* or from the Latin *ursinus* – “bearish” (BTN);

PL: WENANTY – MPN, from the LN *Venantius*, derived from the Latin *venans* – “hunting”, present active participle of the verb *venor* – “to hunt” or from *venor* – “hunter” (KN);

PL: WERGILIUSZ/WIRGILIUSZ (KN); BG: ВЕРГИЛИЙ (IL, NB, NK, VM)/ВИРГИЛИЙ (Вергил (NK), Вергили (IL, VM), Вергилчо, Веригил (NK)) – MPN, from the LN *Vergilius/Virgilius*, derived probably from the Latin *virgo* – “virgin” (BAT, KN, KNR, VM) or from *virga* – “rod, staff” (BTN, KN, VM);

PL: WIKTORIAN – MPN, from the LN *Victorianus*, derived from the Roman cognomen *Victor* (KN);

PL: WIKTORIUSZ – MPN, from the LN *Victorius*, derived from the Latin *victor* – “winner” or from *victoria* – “victory” (BTN).

References

- Batakliiev, G. (1979). *Антична митология*. D-r Petär Beron / Batakliiev, G. (1979). *Antična mitologiâ*. D-r Petär Beron.
- (n.d.). (1997). *Collins Latin Dictionary & Grammar*. Harper Collins Publishers.
- Grimal, P. (1990). *A Concise Dictionary of Classical Mythology*. Basil Blackwell.
- Ilchev, St. (1959). *Речник на личните и фамилните имена у българите*. BAN / Ilchev, St. (1959). *Rečnik na ličnite i familnite imena u b'lgarite*. BAN.
- Knappová, M. (1985). *Jak se bude jmenovat?* Academia.
- Kovachev, N. (1995). *Честотно-етимологичен речник на личните имена в съвременната българска антропонимия*. Pík / Kovachev, N. (1995). *Čestotno-etimologičen rečnik na ličnite imena v s'vremennata b'lgarska antroponimiâ*. Pík.
- Nikolova, A., Bogdanov, B. (1996). *Антична литература. Енциклопедичен справочник*. Otvoreno Obshtestvo / Nikolova, A., Bogdanov, B. (1996). *Antična literatura. Enciklopedičen spravočnik*. Otvoreno Obshtestvo.
- (n.d.). (1963). *Ovidij. Метаморфози / Metamorfozi*. Narodna kultura.
- Voynov, M., Milev, A. (1990). *Латинско-български речник*. Nauka i izkustvo / Voynov, M., Milev, A. (1990). *Latinsko-b'lgarski rečnik*. Nauka i izkustvo.
- Behind the Name. The Etymology and History of First Names*. www.behindthename.com.

POLISH PROPER NAMES DERIVED FROM A LATIN MYTHOLOGICAL NAME³

Gergana PETKOVA

Senior Lecturer, Ph. D.

(Medical University of Plovdiv, Bulgaria)

gi4e82ap@abv.bg, <https://orcid.org/0000-0001-7209-9765>

Vanya IVANOVA

Assistant Professor, Ph. D.

(Paisii Hilendarski University of Plovdiv, Bulgaria)

gi4e82ap@abv.bg, <https://orcid.org/0009-0005-3369-391X>

Abstract

The research object of the present text is represented by Polish proper names, derived from a Roman mythological name. The authors' aim is to present a full list of them and their initial meaning. The researched anthroponyms are divided into two groups according to the type of the appellative used as a base during the process of derivation and canonization by the Catholic church, the Orthodox one, or by both of them.

Keywords: *Polish proper name, Roman mythological name, derivation, canonization, anthroponym*

Rezumat

În articol, se supun cercetării numele proprii de origine poloneză, derivate de la nume mitologice latine. Scopul autoarelor este să dea o listă amplă a acestora, cu indicația semnificației lor inițiale. Antroponimele analizate sunt împărțite în două clase, în acord cu tipurile de apelativ, utilizat ca bază formativă în procesul de derivare și canonizare de Biserica Catolică, Ortodoxă sau de ambele în același timp.

Cuvinte-cheie: *nume propriu polonez, nume mitologic latinesc, derivare, canonizare, antroponim*

The existence of mythological texts would not be possible without the names of the characters included in them – quite often the etymological link between the name and the appellative used for its derivation is obvious and linked with the story topic.

The more popular a certain mythological text is, the more popular the names that belong to it are. This is the reason why they have become part of

³This paper is supported by grant MU21-FMI-015 of NPD at the University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", financed by the Bulgarian Ministry of Education and Science.

almost all contemporary anthropological systems and are still used today as personal names.

The research object of the present article is represented by 3 masculine Polish personal names and 9 feminine ones, derived from a Roman mythological name.

They are classified in accordance to the basic appellative used for their derivation. The authors' main aim is to follow the initial etymology because, due to different reasons, it is possible that their genuine meaning may not be quite transparent. Very often it is influenced by associations made with other lexemes similar in pronunciation but part of a modern language, i.e. the appearance of the so called "folk etymology".

An additional extralinguistic classification is presented in accordance to the information about a name usage as a saint's name.

I. Polish proper names classification according to the basic derivation appellative

1. Masculine Polish proper names, derived from Roman mythological names coined from a common noun: Janus (< Ianus/ Janus < *ianus*, *i*, *m* - "covered; door"); Sylwan (< Silvanus < *silva*, *ae*, *f* - "wood");

2. Masculine Polish proper names, derived from Roman mythological names with uncertain etymology: Saturn (< Saturnus < 1) unknown meaning; 2) *satur*, *ura*, *urum* - "fruitful"; 3) *sero*, *1* - "sow"; 4) *sator*, *oris*, *m* - "sower");

3. Feminine Polish proper names, derived from Roman mythological names coined from a common noun: Gracja (< Gratia < *gratia*, *ae*, *f* - "grace, beauty"); Konkordia (< Concordia < *concordia*, *ae*, *f* - "harmony; agreement");

4. Feminine Polish proper names, derived from Roman mythological names with uncertain etymology: Aurora (< Aurora < 1) *aurora*, *ae*, *f* - "dawn"; 2) *aura*, *ae*, *f* - "breeze"); Diana (< Deana/ Deviana/ Diana/ Diviana < 1) Indo-European root with the meaning of "divine"; 2) *deus*, *i*, *m* - "god"; 3) *diviana* - "divine" (feminine form of the adjective *divianus*, 3 - "divine"); 4) *diva* - "divine" (feminine form of the adjective *divus*, 3 - "divine"); 5) *dies*, *ei*, *m/f* - "day"); Felicyta (< Felicitas < 1) *felicitas*, *tatis*, *f* - "luck; happiness"; 2) *felix*, *icis* - "happy"); Flora (< Flora < 1) *flos*, *oris*, *m* - "flower" ; 2) *florens*, *entis* - "blooming"); Nonna (< Nona/ Nonna < 1) Roman prenomens *Nonnus/ Nonus*; 2) *nona* - "ninth" (feminine form of the adjective *nonus*, 3 - "ninth"); 3) *nonna*, *ae*, *f* - "nun"); Roma (< Roma < 1) masculine personal name *Roma*; 2) *Roma*, the name of the Roman goddess, patron of Rome; 3) *Roma*, *ae*, *f* - "Rome");

Wiktorja (< Victoria < 1) Latin cognomen *Victor*; 2) Latin cognomen *Victorius*; 3) *Victoria*, the name of the Roman goddess of victory (< *victoria*, ae, f – “victory”).

From the classification presented above it is obvious that two main groups are formed for both the masculine and feminine Polish proper names – Polish anthroponyms derived from Roman mythological names, coined from a common noun and from a Roman mythological name with uncertain etymology. Regarding the male onyms, the first group is bigger; as for the female ones, the bigger group is the second.

II. Classification according to the extralinguistic information about the name canonization

1. Masculine Polish anthroponyms being names of saints canonized by the Orthodox and the Catholic church: *Saturn*, *Sylwan*;
2. Feminine Polish anthroponyms which as names of saints canonized by the Orthodox and the Catholic church: *Aurora*, *Diana*, *Felicyta*, *Flora*, *Gracja*, *Konkordia*, *Nonna*, *Wiktorja*.

All the researched anthroponyms represent saints’ names canonized by both the Orthodox and the Catholic church with only one exception for the masculine onyms, *Janus*, and the feminine ones – *Roma*.

Conclusion

Polish anthroponyms are derived from Roman mythological names, coined from a common noun and from a Roman mythological name with uncertain etymology. In relation to the male onyms, the first group is bigger, while concerning the female onyms, the bigger group is the second one.

Index of the Polish proper names, derived from a Roman mythological name

Masculine anthroponyms

JANUS (K)⁴ – Masculine proper name, derived from a Roman mythological name *Ianus/Janus*, initially god of light and the sun, coined from *ianus*, *i*,

⁴The following abbreviations are used in the index for the sources of information: B = Bataklijev, 1979; BTN = www.behindthename.com; G = Grimal, 1990; H = Hensen, 2004; K = Knappová, 1985; M1 = Mifai norodov mira (Entziklopediya v dvuh tomah), t. 1 (A-K); M2 = Mifai norodov mira (Entziklopediya v dvuh tomah), t. 2 (K-YA); N = Nemirovskij, 2004; O = *Oxford Latin Dictionary*; S = Superanskaya, 1998.

m - "covered; door" (B, M2, O, S). Later on, the god is accepted as a patron of all the paths and ways as well as of the new beginning (B, G, M2, S);

SATURN (K) - Masculine proper name, derived from a Roman mythological name *Saturnus*, the god of agriculture (B, BTN, G, N, M2, O, S) with unknown meaning (BTN) or coined from *satur, ura, urum* - "fruitful" (K), *sero, 1* - "sow" (M2) or *sator, oris, m* - "sower" (S). A saint's name canonized by the Orthodox and the Catholic church (S);

SYLWAN (K) - Masculine proper name, derived from a Roman mythological name *Silvanus*, Roman god of woods and fields (B, BTN, G, M2, N, O, S), coined from *silva, ae, f* - "wood" (BTN, G, K, M2, N, S). A saint's name canonized by the Orthodox and the Catholic church (S);

Feminine anthroponyms

AURORA (K) - A feminine personal name, derived from a Roman mythological name *Aurora*, goddess of dawn, equivalent of the Greek goddess *Eos* (H, G, M1, S), coined from *aurora, ae, f* - "dawn" (H, G, K) or *aura, ae, f* - "breeze" (M1). A saint's name canonized by the Orthodox and the Catholic church (S);

DIANA (K) - A feminine personal name, derived from a Roman mythological name *Deana/ Deviana/ Diana/ Diviana*, goddess of hunting, moon, woods, and giving birth, equivalent of the Greek goddess *Artemis* (BTN, H, G, M1, O, S), coined from the Indo-European root "divine" (BTN), *deus, i, m* - "god" (K), *diviana* - "divine" (feminine form of the adjective *divianus*, 3 - "divine"), *diva* - "divine" (feminine form of the adjective *divous*, 3 - "divine") (O) or *dies, ei, m/ f* - "day". A saint's name canonized by the Orthodox and the Catholic church (S);

FELICYTA (BTN) - A feminine personal name, derived from a Roman mythological name *Felicitas*, goddess of the good luck and happiness (BTN, M2), coined from *felicitas, tatis, f* - "luck, happiness" (BTN, S) or *felix, icis* - "happy". A saint's name canonized by the Orthodox (BTN, S) and the Catholic church (BTN);

FLORA (K) - A feminine personal name, derived from a Roman mythological name *Flora*, goddess of flowers, blooming and spring (BTN, G, M2, O, S), coined from *flos, oris, m* - "flower" (BTN, K, M2) or *florens, entis* - "blooming". A saint's name canonized by the Orthodox and the Catholic church (S);

GRACJA (K) - A feminine personal name, derived from a Roman mythological name *Gratia*, goddess of beauty, coined from *gratia, ae, f* - "grace, beau-

ty" (S). A saint's name canonized by the Orthodox and the Catholic church (S);

KONKORDIA (K) – A feminine personal name, derived from a Roman mythological name *Concordia*, goddess of harmony, peace, serenity, and agreement (BTN, M1, S), patron of family life, coined from *concordia, ae, f – 'harmony, agreement'* (BTN, S). A saint's name canonized by the Orthodox and Catholic church (S);

NONNA (K) – A feminine personal name, derived from a Roman mythological name *Nona/ Nonna*, goddess of pregnancy (BTN, O, S), coined from the Latin premen *Nonnus/ Nonus* (BTN, O), *nona – "ninth"* (feminine form of the adjective *nonus, 3 – "ninth"*) (because of the 9 months as a normal pregnancy period) (BTN, K, S) or *nonna, ae, f – "nun"* (S). The onym is traditionally given to the ninth child in a given family or to a child born in the ninth month of the year (BTN, S). A saint's name canonized by the Orthodox and Catholic church (S);

ROMA (K) – A feminine personal name, derived from a Roman mythological name *Roma*, goddess who is a patron of Rome or coined from the name of the city itself - *Roma, ae, f – "Rome"* (G, M2, O);

WIKTORIA (BTN, K) – A feminine personal name, derived from a Roman mythological name, goddess of victory, coined from *victoria, ae, f – "victory"* (BTN, S). It is possible the personal name to be formed from the Latin cognomina *Victor* or *Victorius* (BTN). A saint's name canonized by the Orthodox (BTN, S) and Catholic church (BTN).

References

(n.d.). (1968). *Oxford Latin Dictionary*. Oxford University Press.

(н.д.). (1987). *Мифы народов мира. Энциклопедия в двух томах* (т. 1 (А-К)). *Sovetskaya entziklopediya* / (n.d.). (1987). *Mify narodov mira. Ènciklopediâ v dvouh tomah* (t. 1 (А-К)).

(н.д.). (1988). *Мифы народов мира. Энциклопедия в двух томах* (т. 2 (К-Я)) / (n.d.). (1988). *Mify narodov mira. Ènciklopediâ v dvouh tomah* (t. 2 (К-Я)).

Batakliiev, G. (1979). *Антична митологија*. D-р Petar Beron / Batakliiev, G. (1979). *Antična mitologiâ*. D-р Petar Beron.

Behind the Name. www.behindthename.com.

Grimal, P. (1990). *A Concise Dictionary of Classical Mythology*. Basil Blackwell.

Hansen, W. (2004). *Handbook of Classical Mythology*. ABC Clío.

Кнарповá, М. (1985). *Jak se bude jmenovat?* Academia.

Немировский, А. И. (2004). *Мифы и легенды народов мира* (т. 2: Ранняя Италия и Рим). Мир книги /Nemirovskij, A. I. (2004). *Mify i legendy narodov mira* (t. 2: Rannââ Italia i Rim). Mir knigi.

Суперанская, А. В. (1998). *Словарь русских личных имён*. Изд-во АСТ / Superanskaâ, A. V. (1998). *Slovar' russkih ličnyh imen*. Izd-vo AST.

CROATIAN MASCULINE PROPER NAMES OF LATIN ORIGIN AND THEIR EQUIVALENTS⁵ OF CROATIAN ORIGIN

Gergana PETKOVA

Senior Lecturer, Ph. D.

(Medical University of Plovdiv, Bulgaria)

gi4e82ap@abv.bg, <https://orcid.org/0000-0001-7209-9765>

Vanya IVANOVA

Assistant Professor, Ph. D.

(Paisii Hilendarski University of Plovdiv, Bulgaria)

gi4e82ap@abv.bg, <https://orcid.org/0009-0005-3369-391X>

Abstract

The research object of this worksheet is represented by masculine Croatian proper names, derived from an appellative, of Latin origin, and masculine Croatian proper names that represent translated equivalents of the previous ones.

Keywords: *name, anthroponym, Croatian masculine proper name, Latin masculine proper name*

Rezumat

În articol, cercetăm numele proprii masculine din limba croată, derivate de la apelative de origine latină sau traduse de la ele.

Cuvinte-cheie: *nume, antroponim, nume propriu masculin din croată, nume propriu masculin din latină*

The research object of the present text is constituted of 27 masculine Croatian proper names (including all their variants), derived from an appellative, of Latin origin, and 19 masculine Croatian proper names that represent equivalents of the previous ones, being of Croatian origin. The main aim is to present a full list of both Latin and Croatian names as well as their initial meaning.

Rečnik osobnih imena by Mate Šimundić (1988) is used as a main source of information for excerpting the researched anthroponyms as well as the internet site <http://www.behindthename.com>. All the necessary information about the researched anthroponyms can be found there - etymology, forms, derivational process, etc.

⁵This paper is supported by grant MU21-FMI-015 of NPD at the University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", financed by the Bulgarian Ministry of Education and Science.

The anthroponyms under research are divided into three major groups according to:

1) the meaning of the appellative (i.e. a thematic classification or if the appellative is used to name a feature of the character (good or bad), a feature of the body, etc.);

2) the function of the name to protect the new-born or to wish him/ her good fortune, used in the old folk tradition;

3) their canonization.

All of the proper names derived from a Latin appellative that are included in this research are part of the modern anthroponymicon. However, their initial meaning is not perfectly clear to the common people nowadays and it is not very easy to recognize and find out the link between the proper names, divided into the researched two groups, according to the origin of the basic appellative, i.e. if it is Latin or Croatian. That is why it would be very interesting and helpful to show the basic appellative.

The extralinguistic information about the canonization is also important. This is one of the possible reasons why some Roman mythological, gentile names, cognomens, and Neolatin anthroponyms continue to be alive and well-spread. Nevertheless, their function now as saints' names is somehow different and their initial meaning and usage is faded or forgotten.

Today, a very popular trend can be observed for parents to choose the so called *international names* for their newborn children so that the child would not have problems in the future if he/she wants to change the country of living. That fashion is valid not only for Croatians but for all Europeans too. And, obviously, most of those so called international names are Latin by origin. But do parents know what the initial meaning of a given personal name is? Is there a Croatian equivalent of the same anthroponym that is probably forgotten but, surely, more familiar? This paper may be of assistance to find the answers to these problems.

I. Classification of the masculine Croatian proper names in thematic groups:

1. Masculine anthroponyms, giving information about a feature of the human appearance: Beli (< *bel* (*beo*) - "white")/ Alban, Albin, Albus (< *albinus*, 3 - "white"; *albus*, 3 - "white"); Boban (< *bob* - "bean")/ Fabije (< *faba*, *ae*, *f* - "bean"); Bogan (< *bog* - "god")/ Deo (< *Deus*, *i*, *m* - "God"); Crni (< *crni* - "black")/ Niger (< *niger*, *gra*, *grum* - "black"); Cvetan (< *cvet* - "flower")/ Florij/ Florije, Florisan (< *flos*, *oris*, *m* - "flower"); Medved (< *medved* - "bear"), Medvjed (< *medvjed* - "bear")/ Urso (< *ursus*, *i*, *m* - "bear"); Srebran (< *srebro* - "silver")/ Argentin (< *argentum*, *i*, *n* - "silver"); Vuca

(< *vuk* - "wolf")/ *Lupo* (< *lupus, i, m* - "wolf"); *Zlatan* (< *zlato* - "gold")/ *Aurelij*/ *Aurelije* (< *aurum, i, n* - "gold").

These features are about the *skin colour* (*Beli/Alban, Albin, Albus* (with light complexion); *Crni/Niger* (with dark complexion)), *physical beauty* (*Bogdan/Deo* (as handsome as a god); *Coetan/Florij, Florije, Florisan* (as handsome as a flower); *Srebran/Argentin* (his beauty to be as precious as silver); *Zlatan/Aurelij, Aurelije* (his beauty to be as precious as gold)), *height* (*Boban/Fabije* (as small as a bean)), *physical strength* (*Medved, Medojed/Urso* (to become as strong as a bear); *Vuca/Lupo* (to become as strong as a wolf)).

It is obvious that the features of the human appearance may or may not be positive.

2. Anthroponyms, giving information about a feature of the human character: *Dobran* (< *dobar* - "good")/ *Bono* (< *bonus, 3* - "good"), i.e. to become a good person; *Ognjan* (< *ognjan* - "fiery")/ *Ignacij/ Ignacije* (< *igneus, 3* - "fiery"), i.e. to become as vivid as the flames of a fire; *Veselin* (< *vesel (veseo)* - "happy")/ *Hilarij/ Hilarija/ Hilarije* (< *hilaris, e/ hilarus, 3* - "happy"), i.e. to become a happy person.
3. Anthroponyms, giving information about the birth of the person: *Bogdan* (< *bog* - "god"+ *dan, dati* - "to give")/ *Adeodat/ Deodat* (< „*a Deo datus*" - "given by God" < *Deus, i, m* - "God"+ *do, 1* - "to give"), i.e. a gift by God; *Jutran* (< *jutro* - "morning")/ *Manije* (< *mane, n* - "morning"), i.e. born in the morning; *Prven* (< *provi* - "first")/ *Prim* (< *primus, 3* - "first"), i.e. the first son/child in a given family; *Rođen* (< *rođen, roditi* - "to give birth")/ *Natalin* (< *natalis, e* - „*podeti, pojdeti*"), i.e. born after a long period of time in a given family without children; *Svetan* (< *svet* - "holly")/ *Santo* (< *sanctus, 3* - "holly"), i.e. born on a holy day.

II. Classification of the Roman and Bulgarian names according to their function to protect the new-born or to wish him/her good fortune, used in the old folklore tradition

1. Names used to protect the new-born: *Boban/Fabije; Crni/Niger; Medved, Medojed/Urso; Ognjan/Ignacij, Ignacije*.
2. Names, used to wish the new-born good fortune: *Beli/Alban, Albin, Albus; Bogdan/Deo; Bogdan/Adeodat, Deodat; Coetan/Florij, Florije, Florisan; Dobran/Bono; Jutran/Manije; Proen/Prim; Rođen/Natalin; Srebran/Argentin; Svetan/Santo; Veselin/Hilarij/Hilarija/Hilarije; Vuca/Lupo; Zlatan/Aurelij, Aurelije*.

The researched anthroponyms may be divided into two major groups according to their semantics - names that somehow protect the baby from death, diseases, something evil, etc., and names that wish him/her to be

handsome/beautiful, kind, strong, healthy, brave, to live long, and so on. A word denoting flowers, herbs, trees, fruits, birds, and animals is usually used as a basic appellative for those names. It is often very difficult to impose limitations between these two groups due to the fact that an anthroponym may be regarded as a part of the first group as well as the second one (Ilchev, 1959, pp. 11-14).

III. Classification of Roman and Bulgarian names according to their canonization:

1. Names of saints, canonized by the Catholic church: *Alban, Santo*;
2. Names of saints, canonized by the Catholic and by the Orthodox church: *Adeodat, Albin, Aurelij, Aurelije, Bono, Deodat, Fabije, Florij/ Florije, Hilarij, Hilarija, Hilarije, Hilarijon, Ignacij, Ignacije, Lupo, Natalin, Niger, Prim, Urso*.

Conclusions

- 1) There are 3 subgroups according to the thematic classification:
 - anthroponyms, giving information about a feature of the human appearance (22 anthroponyms);
 - anthroponyms, giving information about a feature of the human character (9 anthroponyms);
 - anthroponyms, giving information about the birth of the person (11 anthroponyms).
- 2) There are 2 subgroups according to the function of the name to protect the new-born (10 Croatian male personal names), and according to the function or to wish him/her good fortune (34 Croatian male personal names).
- 3) There are 2 subgroups according to the canonization of the researched proper names:
 - male names of saints, canonized by the Catholic church (2 anthroponyms);
 - male names of saints, canonized by the Catholic church as well as by the Orthodox one (20 anthroponyms).

Index of the Masculine Croatian Proper Names with Latin Origin and Their Equivalents of Croatian Origin

BELI (Beloš, Beluš, Bijeli, Bijelka, Bjelan, Bjeli) (< *bel (beo)* - "white")/ ALBAN (4, 6) (< *albus* - "white" (7)), ALBIN (1, 4, 6) (Albijan (1), Albinko (6), Albino (1, 6)) (< *albinus*, 3 - "white" (3, 6); *albus*, 3 - "white" (1, 3)), ALBUS (1) (< *albus*, 3 - "white; bright" (1, 8));

BOBAN (< *bob* - "bean")/ FABIJE (1, 4) (Fabio (6)) (< *faba, ae, f* - "bean" (1, 3, 6, 7, 8));

BOGAN (Bogić, Bogoje, Božan) (< *bog* - "god")/ DEO (1) (< *Deus, i, m* - "God" (1, 8));

BOGDAN (Bogodar, Božidar) (< *bog* - "god" + *dan, dati* - "to give")/ ADEODAT/ DEODAT (< „*a Deo datus*" - "given by God" < *Deus, i, m* - "God" + *do, 1* - "to give") (4);

CRNI (< *crni* - "black")/ NIGER (Negro, Negroje (1)) (< *niger, gra, grum* - "black" (1, 7));

CVETAN (Cvetin, Cvetko, Cvetoje, Cvijetin, Cvijetko, Cvitan, Cvitanko, Cvitko, Cvjetan, Cvjetaš, Cvjetko, Cvjetkoje, Cvjetoje, Četan) (< *cvet* - "flower")/ FLORIJ/ FLORIJE, FLORISAN (< *flos, oris, m* - "flower") (6);

DOBRAN (Dobraš, Dobren, Dobri, Dobrica, Dobrič, Dobrić, Dobrijan, Dobril, Dobrilo, Dobrin, Dobrinjko, Dobriša, Dobriško, Dobrota, Dobrotije) (< *dobar* - "good")/ BONO (4, 6) (Bona, Bone, Boneta, Boni, Bonić, Bonislav, Bonito, Bonitto, Bonka, Bonko (6)) (< *bonus, 3* - "good" (6));

JUTRAN (Jutranić, Jutranko) (< *jutro* - "morning")/ MANIJE (4) (< *mane, n* - "morning" (8));

MEDVED (Medvedić, Medvedina, Medvetko) (< *medved* - "bear")/ MEDVJED (Medvjedić, Medvjedina, Medvjetka) (< *medvjed* - "bear")/ URSO (4, 6) (Orso (4)) (< *ursus, i, m* - "bear" (3, 6, 8));

OGNJAN (Ognjanac, Ognjanko, Ognjen, Ognjenac, Ognjenko) (< *ognjan* - "fiery")/ IGNACIJ (3, 6)/ IGNACIJE (1, 4, 6), Ignac (4), Ignacio, Ignazio, Ignacij, Ignjacije (6), Ignjat (4, 6), Ignjatij (6), Ignjatija (1, 3, 6), Ignjatije (1, 6), Injacio (6)) (< *igneus, 3* - "fiery" (5));

PRVEN (Prvenko, Prvul, Prvulko) (< *prvi* - "first")/ PRIM (4) (Primo (1, 4), Primus (1)) (< *primus, 3* - "first" (1, 3, 8));

ROĐEN (Rođeni, Rođenko) (< *rođen, roditi* - "to give birth")/ NATALIN (Nadalin (4, 6), Nadalinko (6), Natal, Natale (4), Natalio (6), Natalis (4), Noel (4, 6), Noël (6)) (< *natalis, e* - "by birth" (1, 6, 7));

SREBRAN (Srebranko) (< *srebro* - "silver")/ ARGENTIN (Argentino) (< *argentum, i, n* - "silver") (1);

SVETAN (Svetanko, Svetin, Svetinko) (< *svet* - "holly")/ SANTO (Šanto (6)) (< *sanctus, 3* - "holly" (6));

VESELIN (Veselinče, Veselinko, Veselko, Veseljko) (< *vesel (veseo)* - "happy")/ HILARIJ/ HILARIJA/ HILARIJE (6)/ HILARIJON (4) (Hilari, Hilary (6), Ilarij (3, 4, 6), Ilarija (6), Ilarije (1, 6), Ilarijon (3), Ilario, Ilarion (1)) (< *hilaris, e/ hilarus, 3* - "happy" (1, 3, 6, 7));

VUCA (Vuca, Vuco, Vuča, Vučan, Vuče, Vučen, Vučeta, Vučić, Vučin, Vučina, Vučinja, Vučko, Vučo, Vučur, Vuja, Vujadin, Vujadinac, Vujadinče, Vujadinko, Vujak, Vujan, Vujanić, Vujaš, Vujat, Vujča, Vujče, Vujčo, Vuje, Vujica, Vujiša, Vujka, Vujkan, Vujke, Vujko, Vujo, Vujoš, Vuk, Vuka, Vukac, Vukadin, Vukailo, Vukajle/ Vukajlo, Vukan, Vukanac, Vukanče, Vukanda, Vukanica, Vukanić, Vukas, Vukašin, Vukča, Vukče, Vukčo, Vukela, Vukelja, Vukica, Vukić, Vukman, Vuko, Vukoja/ Vukoje, Vukoica, Vukojica, Vukoman, Vukomanče, Vukoš, Vukošić, Vukota, Vukša, Vukšan, Vikšica) (< *vuk* - "wolf")/ LUPO (1, 4) (Lupan, Lupus, Lupša, Lupšo (1)) (< *lupus, i, m* - "wolf" (1));

ZLATAN (Zlatanče, Zlatanček, Zlatanić, Zlatanko, Zlatić, Zlatko, Zlatkan, Zlatkec, Zlatketa, Zlatkica, Zlatkota, Zlatoje, Zlatojko, Zlatok, Zlatuško) (< *zlato* -

“gold”)/ AURELIJ (6)/ AURELIJE (1, 4, 6) (Aurelio (1, 6), Ureljo, Ureljko (6)) (< *aurum*, *i*, *n* – “gold” (5)).

References

- Bosanac, M. (1984). *Prosvjetin imenoslov*. Prosvjeta.
- Пчев, St. (1959). *Речник на личните и фамилните имена у българите*. BAN / Пчев, St. (1959). *Rečnik na ličnite i familnite imena u b'lgarite*. BAN.
- Keber, J. (2008). *Leksikon imen. Onomastični kompendij*. Celjska Mohorjeva družba.
- Marević, J. (1994). *Hrvatsko-latinski rječnik*. Školska knjiga.
- Суперанская, А.В. (1998). *Словарь русских личных имён*. Изд-во АСТ / Superganskaâ, A.V. (1998). *Slovar' russkih ličnyh imen*. Izd-vo AST.
- Šimundić, M. (1988). *Rječnik osobnih imena*. Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Wood, E. (2002). *The Virgin Book of Baby Names*. Virgin Books.
- Behind the Name*. www.behindthename.com.

**LANGUAGE AND LITERATURES
TEACHING AND LEARNING**

**LES POLITIQUES ÉDUCATIVES INTERVENANT DANS LE CADRE
DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS EN TURQUIE ET EN MOLDAVIE:
PERSPECTIVES ET ÉTAT DES LIEUX /**

**EDUCATIONAL POLICIES IN TEACHING AND LEARNING FRENCH
IN TURKEY AND MOLDOVA:
PERSPECTIVES AND CURRENT SITUATION**

[Ebru EREN](#)

Maître-assistant, Docteur en Sciences du Langage
(Université Yeditepe, Turquie)

eeren@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-3482-0504>

[Irina POSTOLACHI-JOSAN](#)

Chargée de cours, Docteur en Sciences du Langage
(Université de Sorbonne Nouvelle - Paris III, France)

ipostolachi@yahoo.com, <https://orcid.org/0009-0002-3748-1904>

Abstract

The present paper focuses on the education policies involved in the teaching of French in two different teaching contexts, namely in Turkey and Moldova. Nevertheless, the place and the importance given to the teaching of French in these countries have led to situate the research problem methodologically in a contrastive approach. Therefore, how do the education policies intervene within the framework of the didactics of French in Turkey and Moldova? In other words, what are the resulting differences or similarities between each of them? This paper will allow us to conclude that the diffusion and the promotion of French are realized in various forms of education policies but with a single aim in all the world.

Keywords: *education policy, French teaching, contrastive approach, Turkey, Moldova*

Rezumat

Articolul abordează politicile educative în predarea limbii franceze, în două țări diferite – Turcia și Republica Moldova. Locul și importanța acordată predării în cauză ne-au făcut să cercetăm subiectul din perspectivă contrastivă. Încercăm să dăm răspuns la întrebarea cum politicile educative sunt promovate cu referire la limba franceză în țările menționate. Cu alte cuvinte, care sunt diferențele sau asemănările în acest caz.

Cuvinte-cheie: *politică educativă, predarea francezei, perspectivă contrastivă, Turcia, Moldova*

Introduction

Toute recherche scientifique sur l'enseignement (ou bien la didactique) et l'apprentissage des langues étrangères devrait commencer tout d'abord, par une prise en compte du contexte socioculturel (Giné, 2003, p. 51). Ainsi, la notion de « contexte » renvoie directement à un « terrain » ou à une « situation d'interlocution » où se déroule l'enseignement d'une discipline (Besse,

1984, p. 14). Quant au niveau de la didactique des langues (notamment étrangères), nous devons considérer le contexte comme un « espace de contacts » entre la réflexion didactique et scientifique sur l'enseignement des langues ou bien encore un « espace sociétal » où celui-ci est appréhendé selon les cultures (méta)linguistiques et éducatives données (Beacco, 2014, p. 10).

C'est justement à cette étape et en particulier, dans le contexte de la didactique des langues, qu'interviennent les « politiques éducatives ». Ces dernières concernent les principes politiques, les philosophies de l'éducation, les institutions de l'enseignement, les cultures éducatives et les pratiques de transmission des connaissances pour former les individus dans un contexte d'enseignement donné (Beacco et al., 2005, p. 6). Elles sont alors le reflet de la situation socioculturelle, économique d'un pays (Eren, 2018). En d'autres termes, elles assurent la transmission des cultures éducatives à travers un encadrement et une reproduction sociopolitique (Bourdieu et Passeron, 1970). L'apprenant, en tant qu'« héritier et développeur de valeurs sociopolitiques », est placé ainsi au centre de cette reproduction sociopolitique (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 83).

Dans cette perspective d'étude, le présent article porte sur les politiques éducatives qui interviennent dans le cadre de la didactique du français dans deux contextes d'enseignement bien différents, tels que la Turquie et la Moldavie. Nous adoptons ici méthodologiquement une approche contrastive qui permettra de mettre en avant le lien entre les politiques éducatives dans ces différents contextes d'enseignement donnés. Il faudrait noter que cette approche qui est introduite dans les années 1960 aux États-Unis, consiste à décrire et à comparer de différents contextes pour identifier les différences ou les similitudes structurales entre ceux-ci et pour en déduire, par conséquent, l'influence réciproque (Besse et Porquier, 1991, p. 201).

Sur ce point, la place et l'importance accordées à la didactique du français dans les deux pays mentionnés *supra* ont conduit à poser la problématique de recherche dans une approche bien contrastive. Ainsi, l'objectif du présent travail serait de porter un « regard croisé » sur les politiques éducatives dans le contexte de la didactique du français en Turquie et en Moldavie : en quoi les politiques éducatives interviennent-elles dans le cadre de la didactique du français en Turquie et en Moldavie ? Autrement dit, quelles en sont les divergences ou les ressemblances résultantes ? Cet article permettra de conclure que la diffusion et la promotion du français se trouvent sous diverses formes de politiques éducatives, mais dont l'objectif est bien unique partout, dans le monde.

1. La didactique du français en Turquie : quelles politiques éducatives ?

L'histoire de l'enseignement des langues pourrait être divisée en deux périodes principales en Turquie : la tradition islamique-ottomane (840-1923) et la tradition républicaine kémaliste (depuis 1923, voire depuis 1960 ou 2002

une tradition plutôt post-kémaliste). La *Médersa* (ou *Medrese* en turc) a été si déterminante pour l'enseignement qu'elle est restée tout au long de cette période islamique que l'on a même appelée la Période des *Médersas*. Il s'agissait alors d'un établissement (tout proche des universités actuelles), créé pour assurer l'enseignement supérieur religieux. L'enseignement y était basé traditionnellement sur les études coraniques. La langue turque ottomane, ainsi influencée par la culture islamique, a adopté l'alphabet arabe et a introduit dans son lexique des termes venant de l'arabe et du persan. La langue d'enseignement est devenue, par conséquent, l'arabe. Le turc ottoman était encore plus « métissé » avec la présence des langues turque, arabe et persane.

Par ailleurs, l'École *Ahilik* qui offrait une formation professionnelle, telle que l'art, le commerce et l'économie, ainsi que l'École *Enderun* qui formait les cadres destinés à l'administration du Palais et aux minorités de l'Empire ottoman (seulement les hommes) se sont fondées dans l'intention d'enseigner la religion, la littérature, le turc, l'arabe et le français (Doğan, 2010, p. 135). La corruption des *Médersas* au sixième siècle est due au changement d'état d'esprit, c'est-à-dire à la volonté séculaire de séparer l'éducation de la religion. Les Ottomans ont utilisé pour la première fois l'imprimerie depuis les Ouïghours (Ibrahim Müteferrika, 1727) et ont fondé des écoles missionnaires catholiques, telles que Saint-Joseph, Saint-Michel, Saint-Louis, Notre Dame de Sion, Aya Georges et Collège de Robert.

Les grands savants ottomans de l'époque, tels que Ziya Paşa, Namık Kemal et Ali Suavi se sont aussi intéressés à l'enseignement du français et ont traduit plusieurs œuvres françaises dans la langue turque ottomane. Les Ottomans ont publié le journal intitulé *Takvim-i Vekayi* (1831), accordant une importance à l'éducation du peuple (et non pas du Palais) et ont fait des recherches sur ce sujet. L'enseignement primaire est devenu obligatoire et celui des langues étrangères, telles que le français et l'anglais. Les Jeunes-Turcs, parti politique nationaliste révolutionnaire et réformateur ottoman, officiellement connu sous le nom de Comité Union et Progrès (CUP) ont voulu moderniser et occidentaliser la société ottomane. Suite à l'occidentalisation, les Ottomans ont commencé à étudier en Europe.

Bien qu'ils aient été pour l'apprentissage de la langue arabe (sans doute, indispensable à la culture islamique), les Ottomans n'apprenaient pas pour la plupart les langues européennes et se servaient de traducteurs appartenant à des communautés non musulmanes (grecques ou arméniennes). Au niveau des politiques éducatives, les conditions politico-historiques ont contribué au rapprochement de l'État avec la France. À cette époque des réformes de modernisation, des mouvements d'occidentalisation, dits *Tanzimat* (1839), le gouvernement ottoman a commencé à s'intégrer à la civilisation occidentale qu'il a connue par l'intermédiaire de la France, en créant dans le système religieux traditionnel, des Écoles militaires et des Écoles navales où l'on ensei-

gnait les mathématiques, les techniques d'ingénierie et le français. C'est ainsi que l'enseignement des langues étrangères et notamment du Français Langue Étrangère (désormais le FLE) a été intégré dans les programmes d'enseignement dans l'Empire ottoman.

En outre, les Ottomans ont développé l'enseignement primaire *Sıbyan Mektebi*, le secondaire *Sultaniye* et le supérieur *Darulfünun*. En 1827, ils ont commencé à enseigner la médecine en français à l'Académie de médecine. En 1863, le français est introduit dans les programmes scolaires de l'Institut des sciences politiques. En 1868, le Lycée impérial ottoman *Galatasaray* y est fondé. C'était le seul lycée public francophone (et l'est toujours d'ailleurs) où la majorité des matières est dispensée en français. En 1869, de nouvelles écoles d'enseignement secondaire nommées *İdadi* et *Sultani* sont apparues avec la particularité d'intégrer des langues étrangères dans leurs programmes, de nouvelles méthodologies et de nouveaux supports d'enseignement des langues.

Avec la première constitution ottomane de 1876 qui a inauguré la monarchie constitutionnelle voulue par les réformateurs, les Ottomans ont fondé des écoles professionnelles, techniques et d'arts. Ils ont commencé à offrir un enseignement destiné aux femmes et un autre dit « spécialisé » aux handicapés. Après la réforme de 1908, le français est devenu obligatoire et aussi la langue d'enseignement pour certaines écoles missionnaires mentionnées *supra*. Quant aux grands savants ottomans de l'époque, tels que Satı Bey, Tevfik Fikret, Mehmet Akif, Ziya Gökalp, Ömer Seyfettin et Mustafa Kemal Atatürk, ils ont continué à faire des recherches sur l'enseignement (des langues), en fondant cette fois-ci des Écoles de formation de professeurs. Mustafa Kemal Atatürk a mis l'accent, par conséquent, sur la formation des citoyens turcs dans une perspective scientifique et nationaliste (et non pas islamiste).

Après la fondation de la République turque (1923), Atatürk a réalisé de multiples réformes éducatives et linguistiques, de toute importance pour un État-nation, telles que l'unification de l'enseignement (*Tevhid-i Tedrisat Kanunu* ou *Öğretim Birliği Yasası*), c'est-à-dire le rattachement de toutes les institutions scolaires au Ministère de l'Éducation Nationale de la Turquie, l'abolition des *Médersas* et la suppression de toutes les écoles religieuses islamiques et missionnaires catholiques en 1924, la Révolution des signes (*Harf Devrimi*), c'est-à-dire l'adoption d'un nouvel alphabet turc qui est basé sur l'alphabet latin et approprié à la langue turque en 1928, la fondation de l'Institut de la Langue turque (*Türk Dil Kurumu*) en 1931 et de l'Institut de l'Histoire (*Türk Tarih Kurumu*) en 1932 et la réforme universitaire (*Üniversite Reformu*) en 1933.

À la suite des réformes kémalistes citées *supra*, le turc est devenu désormais la langue d'enseignement de la Turquie : l'enseignement est donc passé de « religieux » à « séculaire ». La mixité dans les écoles publiques et privées

a été acceptée comme principe éducatif dans tout le pays. L'enseignement bilingue a initié pour la première fois, en 1929, dans une école publique turque dite Association Éducative turque (*Türk Eğitim Derneği Koleji*), ainsi qu'un enseignement destiné aux régions rurales a été introduit en 1940, dans le cadre des établissements dits Instituts de Village (*Köy Enstitüleri*). Quant à la suppression des cours d'arabe et de persan dans le système éducatif turc, elle a donné lieu au remplacement de ces langues par celles dites occidentales qui ont changé soudainement de « statut » dans les politiques éducatives en Turquie : en premier, l'anglais, en deuxième, l'allemand et enfin le français.

Le rapprochement de la Turquie avec les États-Unis qui a débuté avec la doctrine Truman en 1947, a engendré non seulement la montée en puissance de l'anglais avec la fondation de multiples établissements secondaires et supérieurs et de centres culturels dont la langue d'enseignement est l'anglais, mais également la crise de la langue française en Turquie (Eren, 2020). Depuis les années 1950, les questions politiques sur le processus d'adhésion du pays à l'Union européenne, la République turque de Chypre du Nord, les « Kurdes » et le « génocide arménien » ont mis en danger la francophonie, en y reculant le français en deuxième place après la langue anglaise (Aksoy, 2007, p. 5). Cependant, les politiques éducatives sont toujours en faveur de la didactique du français en tant que langue étrangère ou d'enseignement en Turquie. En voici quelques exemples d'établissements secondaires dans le cadre des politiques éducatives turques (selon les données du *MEB*, Ministère de l'Éducation Nationale de Turquie) :

- (a) Lycée Pierre Loti et Lycée Charles de Gaulle ;
- (b) Lycée Notre Dame de Sion, Lycée Saint-Michel, Lycée Saint-Benoît, Lycée Saint-Joseph, Lycée Sainte-Pulchérie et Lycée *Tevfik Fikret* ;
- (c) Lycée *Türk Eğitim Derneği*, Lycée *Bahçeşehir*, etc. ;
- (d) Lycée *Galatasaray* ;
- (e) Lycée *Beşiktaş Anadolu*, Lycée *Beşiktaş Atatürk Anadolu*, Lycée *Kabataş Erkek*, Lycée de *Beyoğlu Anadolu*, Lycée *Pertevniyal*, Lycée *Vefa*, Lycée *Burak Bora Anadolu*, Lycée technique et professionnel *Profilo Anadolu*, Lycée *Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler*, Lycée d'Ankara, Lycée *Çankaya Anadolu*, Lycée *Yıldırım Beyazıt*, Lycée *Atatürk Anadolu*, Lycée *Bornova Anadolu* et Lycée *Buca Anadolu*.

Malgré la dominance de la didactique de l'anglais dans le système éducatif turc, il existe donc au niveau de l'enseignement secondaire, (a) des lycées français, (b) des lycées privés francophones où le français est la langue d'enseignement, (c) des lycées privés turcs où le français est enseigné comme langue étrangère, (d) un lycée public turc dont la langue d'enseignement est le français et (e) des lycées publics dits *Anadolu* proposant un enseignement

du FLE. Citons maintenant des exemples d'établissements supérieurs dans le cadre des politiques éducatives turques (selon les données du YÖK, Conseil Suprême de l'Enseignement Supérieur de Turquie) :

- (a) Université *Galatasaray* (départements francophones de Génie Informatique et Industriel, de Gestion, d'Economie, des Relations Internationales, de Philosophie, de Sociologie, de Mathématiques et de Communication, etc.) ;
- (b) Département francophone d'Administration publique à l'Université *Marmara* (Istanbul) et Département francophone de Science politique et des Relations internationales à l'Université *Yeditepe* (Istanbul) ;
- (c) Université d'Istanbul, Université *Hacettepe* (Ankara), Université *Marmara* (Istanbul), Université *Dokuz Eylül* (Izmir), etc. ;
- (d) Université *Galatasaray*, Université d'Istanbul, etc. ;
- (e) Université *Hacettepe* (Ankara), Université *Yıldız Teknik* (Istanbul), etc.

Tel qu'il est observable au niveau de l'enseignement supérieur, il existe (a) une université publique turque francophone où le français est la langue d'enseignement (tout département, sauf le droit), (b) des universités publiques turques où le français est la langue d'enseignement d'un seul département, (c) 13 départements de *Didactique du FLE*, (d) 10 départements francophones de *Langue et de Littérature comparée* et (e) 7 départements francophones de *Traduction et d'Interprétation*.

Pour ainsi dire, malgré la dominance de l'anglais et la didactique de cette langue dans le système éducatif turc, les politiques éducatives favorisant la didactique du français en Turquie justifient largement la place et l'importance accordées au français et donc la promotion de celui-ci sous diverses formes à l'étranger. Par contre, actuellement, le gouvernement islamiste turc qui est contre le sécularisme kémaliste, cherche à islamiser radicalement le système éducatif turc par de multiples projets (par exemple, la réforme scolaire turque dite « 4 + 4 + 4 » en Mars 2012 et sans doute bien d'autres).

Afin de favoriser le retour en force des établissements purement religieux en Turquie, les hommes politiques islamistes envisagent de favoriser la montée en puissance des écoles islamiques dites *İmam Hatip* dès le primaire. Ils (ré)intégreront par ce biais (comme dans l'Empire ottoman), les « Cours de culture religieuse et de connaissances morales », ainsi que ceux d'arabe et ceux dits coraniques dans les programmes d'enseignement en Turquie. Ceci mettra en danger le sécularisme turc, la République turque d'Atatürk, mais également le « statut » de la langue maternelle et des langues étrangères du pays en question (soit l'arabe > le turc > l'anglais > l'allemand > le français).

Nous pouvons ainsi déduire qu'en Turquie, l'enseignement des langues comme étant une « activité cyclique » a occupé une place cruciale tout au long de son histoire. Cette longue relation sociopolitique a donné lieu à l'étude et au développement de l'enseignement des langues à travers la fon-

dation de multiples écoles de différents types et, par conséquent, à un large éventail de transmission linguistique qui quant à lui, est composé de la richesse des cultures éducatives et des politiques éducatives en Turquie. Ainsi, dans une approche complètement contrastive, il nous semble ici intéressant d'analyser les politiques éducatives qui interviennent dans le cadre de la didactique du français en contexte moldave pour en déduire par la suite, les divergences ou les ressemblances résultantes avec le contexte turcophone.

2. La didactique du français en Moldavie : quelles politiques éducatives ?

L'histoire de l'enseignement du français en Moldavie est longue et mouvementée, car elle a connu des périodes de grande ouverture vers l'espace français et francophone, mais aussi des périodes dites « troublées » en ce qui concerne la sensibilisation des élèves et des étudiants pour les réalités culturelle, littéraire, historique ou géographique de la France ou d'autres pays francophones. Les prémices d'une politique éducative en faveur du français dans ce pays remontent bien loin dans le passé. Or, le statut du français en Moldavie nécessite une contextualisation, d'abord historique, puis diachronique. Cette démarche permet de remonter jusqu'au XVIII^e siècle, et de suivre son évolution jusqu'à nos jours. Dans un cadre plus général qui retracerait l'historique de la diffusion du français, il existe peu de documents sur la pratique de cette langue en Moldavie, principalement pour la période allant du XVIII^e au début du XX^e siècle. Les recherches actuelles menées par des scientifiques moldaves et français comme Ana Guțu (2009), Ion Guțu (2006), Olga Țurcan (2013, 2016) et Florent Parmentier (2003, 2004 et 2010) sur la francophonie moldave et l'enseignement du français avant et après 1991, ont fourni un regard pluriel du point de vue historique, politique et culturel sur une dynamique en évolution constante.

Pour commencer, nous exposerons dans cet article quelques moments qui nous paraissent importants pour l'évolution de la pratique et de l'enseignement de la langue française : il s'agit, en premier lieu, de la période située entre le XVIII^e et le XX^e siècles, alors que le français avait, à cette époque, le statut de « langue internationale de l'Europe entière » (Iorga, 1918, p. 14). Les nobles moldaves engageaient des précepteurs français ou francophones permettant ainsi à leurs enfants de faire partie de l'élite administrative et culturelle. Il faut noter qu'au XVIII^e siècle, tant en Moldavie (surnommée à l'époque la Principauté de la Moldavie), que dans toute l'Europe, c'était la classe dirigeante qui adoptait le français. Selon Nicolae Iorga, historien nationaliste et homme politique roumain, les princes phanariotes et les nobles roumains se focalisaient sur la maîtrise du français considéré non seulement comme « symbole de la culture » et « outil de communication », mais aussi et surtout comme un instrument de pouvoir, un signe de distinction et une marque de

prestige (Iorga, 1918, p. 87). Nombreux ont été les secteurs qui ont intégré et fait circuler le français : l'éducation, la presse, le commerce, l'armée, la diplomatie, la littérature et la pratique théâtrale également (Țurcan, 2013).

À partir de XX^e siècle⁶ jusqu'à nos jours, le développement de l'enseignement roumain, privé et public, a été propice à la diffusion du français. Dans les écoles moldaves, le français a continué à être enseigné, parallèlement au latin et à l'allemand. Mais, la présence française est tout aussi réelle dans le domaine économique. Ainsi, au lendemain de l'Indépendance de la Moldavie (1991), plusieurs multinationales s'y sont implantées, comme *Lafarge*, *Orange*, *Lactalis* ou la *Société Générale*, qui ont profité de la dynamique d'ouverture de l'économie moldave.

Les études que nous avons menées sur la période 1940-1991 permettent de constater qu'en Moldavie, le seul pays de l'ex-Union Soviétique, de langue latine - le français occupait une place importante parmi les langues étrangères enseignées, comme l'anglais, l'allemand ou l'italien. Toutefois, après la Seconde Guerre mondiale, on constate le recul du français, remplacé par le russe ; cependant, dans les années soixante un revirement important se manifeste : l'intérêt pour le français augmente. Ce phénomène ne durera que quelques années, puis une nouvelle période difficile affectera la continuité de l'enseignement du français.

Il faut remarquer que la tradition de l'enseignement du FLE en Moldavie est très ancienne, mais historiquement instable (Țurcan, 2016). Sa continuité est remise en cause pour des raisons essentiellement politiques. Pourtant, du fait de l'ouverture de la Roumanie (pays voisin, dont les liens avec la Moldavie sont très étroits) vers l'Europe et de son adhésion à l'Union Européenne (2007), l'enseignement des langues (y compris le français) est devenu, plus que jamais, une priorité. Or, le bon positionnement du français, en Moldavie, est aujourd'hui menacé par un enthousiasme général pour l'anglais et l'allemand. À côté des décideurs centraux et locaux des politiques linguistiques éducatives, les professeurs de français, les parents, les élèves et les étudiants peuvent influencer sur la situation actuelle du français en Moldavie, à travers leurs choix et la défense de la dimension culturelle de la langue. En effet, une bonne partie des familles moldaves considère toujours que « c'est l'anglais qui permet de réussir une carrière ». Il faut ajouter ici que c'est également en partie, dû au peu d'intérêt des pays francophones à l'égard de la Moldavie que l'on constate aujourd'hui la perte de vitesse de la présence du français confronté à l'influence de l'anglais, désormais première langue étrangère enseignée dans les lycées des grandes villes et à l'université moldave, depuis 2010.

⁶Concerne la période pendant laquelle la Moldavie a fait partie de la Grande Roumanie, les années 1918-1940.

Notre étude sur l'évolution de la place du français depuis l'Indépendance de la Moldavie, qui a porté sur de nombreuses sources historiques et documents d'archives, a mis en évidence que ce sont les changements politiques qui ont largement influencé le positionnement du français, son statut et ses fonctions. J.-M. Klinkenberg explique que, dans ce contexte, la langue est « une affaire politique » et donc une « affaire d'État » (Klinkenberg, 2000, p. 105). Un recueil comportant différents types de textes comme des notes informatives, des rapports d'activité, des arrêtés ministériels, des programmes scolaires, des curriculums scolaires et universitaires pour les langues, ainsi que des productions discursives des acteurs et auteurs institutionnels et sociaux moldaves (enseignants, professeurs et chercheurs universitaires, historiens, linguistes et écrivains moldaves), nous a servi de support d'analyse. Grâce à cette diversité des sources et à l'articulation qui a pu être faite entre elles, une chronologie a été mise en place, qui a permis d'établir comment se positionne l'État moldave par rapport au français. Nous présenterons ici les trois périodes importantes qui reprennent successivement l'évolution du français sur le territoire moldave :

(I) avant 1991, le français garde une position dominante grâce à la « tradition d'enseignement » qui est maintenue par les autorités éducatives moldaves ;

(II) après 1991, la Moldavie devient indépendante ; c'est la période qui marque un tournant dans l'enseignement des langues étrangères, dû à la volonté politique d'ouverture sur la scène internationale. Dans ce contexte, plusieurs changements sont prévus dans la politique éducative, mais il n'y a alors aucune indication explicite dans les textes officiels sur des objectifs précis, ni-même des mesures engagées qui concerneraient l'enseignement du français, contrairement à l'anglais, sur lequel les autorités commencent à centrer leurs discours ;

(III) après 2010, l'enseignement du français est clairement « défavorisé » en Moldavie, l'anglais le devance dans un contexte de mondialisation économique. D'ailleurs, il est important de rappeler qu'une des spécificités de la Moldavie par rapport à ses pays voisins (la Roumanie et l'Ukraine), c'est le maintien du français jusqu'en 2010, en première position dans le classement général des langues étrangères enseignées.

En effet, les documents que nous avons consultés lors de notre recherche doctorale, nous ont permis de constater, en croisant les données statistiques, qu'il existe des particularités géographiques et des divergences politiques concernant la langue enseignée, que ce soit le roumain ou le russe ou celle des minorités nationales : celles-ci vont ou non favoriser le français. Rappelons qu'en Moldavie, le français est enseigné à présent en tant que première langue étrangère dans les villages et les petites villes, alors que deuxième langue étrangère dans les grandes villes après l'anglais, lequel est particuliè-

rement favorisé par la présence active de nombreuses institutions américaines et britanniques, comme *Summer Work / Travel in Republic of Moldova* (SWT) ou encore le *Centre Éducationnel Britannique*.

Signalons qu'à la rentrée 2010-2011, période qui marque le début du recul de l'enseignement du français, le Ministère de l'Éducation moldave recensait 59,3 % d'apprenants en français. Depuis, ce pourcentage a considérablement diminué. Selon une étude statistique qui date de 2015, l'anglais était enseigné à plus de 54 % des écoliers en tant que première langue étrangère, suivi du français avec moins de 39 %, puis de l'allemand. En effet, en 2011, vingt ans après l'indépendance de la République de Moldavie, le pourcentage des statistiques s'inverse en faveur de l'anglais. C'est la première fois que l'anglais passe en tête du classement, même si, en termes quantitatifs, le nombre des apprenants ne dépasse pas de beaucoup celui du français, car il s'agit environ d'un peu plus de 7 000 élèves (Turcan, 2016).

Cependant, depuis que l'épreuve de langue étrangère a été introduite et est devenue obligatoire à l'examen du Baccalauréat (1993)⁷, l'option principale des élèves moldaves à l'oral comme à l'écrit, était la stricte parité entre le français et l'anglais (suivi par l'allemand) jusqu'au moment où le recul du français est devenu évident (à partir de 2010). Ainsi, on observe que l'anglais est de plus en plus omniprésent dans les médias moldaves. À cela s'ajoute que les enseignants de français ne disposent pas de moyens suffisants, ni de ressources didactiques innovantes pour compenser cette prédominance, la quasi-permanence de l'anglais dans le quotidien des élèves et des étudiants (Postolachi, 2020). Toutefois, dans le secondaire, le français est encore appris en tant que langue étrangère par plus de la moitié des élèves dans les campagnes et certaines petites villes.

En effet, c'est dans le domaine de l'éducation que la francophonie marque des points forts en Moldavie, même si l'anglais se maintient en tête, ce qui détermine qu'aujourd'hui tout le monde apprend une « forme simplifiée de langage via l'anglais », comme l'affirme une bonne partie des étudiants moldaves en langues vivantes. À cela s'ajoute que l'enseignement du français souffre actuellement d'une insuffisance de formation pédagogique du personnel enseignant, confronté à la politique gouvernementale qui favorise l'enseignement de l'anglais. Malgré cela, il est important de souligner que les enseignants, les professeurs et les chercheurs moldaves notent la permanence d'une attitude ouverte et positive envers l'apprentissage du FLE dans les secteurs secondaires et universitaires. Sur ce point, on ne peut que souli-

⁷En République de Moldavie, les examens du Baccalauréat ont été introduits dans le cursus scolaire pour la première fois en 1993. Soulignons que, jusqu'en 2001, l'examen final du Baccalauréat pour la discipline de la langue française contenait les épreuves orales et écrites, mais à partir de 2002 et jusqu'à ce jour, l'examen final ne comporte que l'épreuve écrite.

gner que les licenciés en français (pour le profil pédagogique), comme première et deuxième spécialité, sont souvent très bien préparés à l'enseignement et que le niveau de la licence est de grande qualité, d'abord parce que le programme des études prépare bien à la maîtrise de la langue et de l'explication de textes, et qu'il est également orienté vers l'acquisition de connaissances culturelles et littéraires (Postolachi, 2020).

De nombreux chercheurs tant moldaves, français que francophones, soulignent que l'enseignement universitaire du FLE en Moldavie a hérité d'une riche tradition. Cela influe sur la qualité des formations initiales des enseignants dans le cadre des universités et des collèges universitaires - institutions publiques et institutions privées. De nouvelles spécialités et de nouvelles formes d'enseignement se sont développées ces dernières années, reflétant les préoccupations actuelles de la société : diversité des cours et des pratiques, approfondissement des études, ainsi que l'introduction de l'enseignement à distance : cette nouvelle dynamique s'inscrit au cœur de l'effort important impulsé pour « réparer » et « conduire » l'organisation de l'éducation universitaire moldave vers une perspective moderne (Postolachi, 2020).

Rappelons qu'à la fin des années 1990, les textes publiés par l'OIF parlaient du statut du français comme langue seconde, à côté de la langue maternelle - le moldave à l'époque. Aujourd'hui, les autorités francophones accordent un autre statut au français, celui de langue étrangère, en opposition à l'anglais qui lui est conçu comme langue de communication au niveau européen. Le français pourrait avoir un avenir mieux assuré, si la présence française devenait une réalité concrète, si le face à face de l'enseignant moldave et de l'enseignant français, de l'entrepreneur français et du jeune diplômé, s'enracinaient dans la réalité du quotidien. Il est important de mentionner, que les émigrés moldaves ont sensiblement contribué à ce que leur pays d'origine soit connu en France ; elle est devenue à certains égards, un pays d'accueil, en particulier pour des médecins, des enseignants des langues (y compris de FLE), des ingénieurs et des ouvriers, pour tous ceux qui ont trouvé des emplois dans des familles ou des entreprises françaises.

Actuellement, malgré sa perte de vitesse, le français reste encore une option préférée dans l'enseignement moldave, alors qu'avant 2011, ce choix était considéré comme une priorité. Pour comprendre cette évolution en faveur de l'anglais et au détriment du français, il faut souligner le fait qu'au cours des dix dernières années, on observe qu'après l'obtention du Baccalauréat, la majorité des élèves désirant choisir un parcours universitaire pédagogique avec le profil des langues vivantes, optent pour des études en anglais et/ou en allemand en tant que première spécialité (le français venant en deuxième spécialité). Cette option permettrait un accès privilégié à un meilleur emploi à l'issue des études, tout autant en Moldavie qu'à l'étranger.

Selon les dernières données statistiques et les études effectuées par l'Alliance Française de Moldavie, plus d'une moitié des élèves, soit 65.5% de ceux qui apprennent le français, suivent leur scolarité en zone rurale. En zone urbaine, le choix de 59.6% des élèves est d'apprendre l'anglais. On ne peut ainsi que constater que l'apprentissage du français en Moldavie est très marqué par une forte opposition ville/campagne.

Par la suite, nous allons définir, très brièvement, les contours d'une nouvelle ère pour la langue française sur le territoire moldave, dans le secondaire : les classes (bilingues) moldaves-françaises, un projet innovant qui a démarré en octobre 1998. C'est un programme du Ministère de l'Éducation de la République de Moldavie, soutenu par l'Agence universitaire de la Francophonie et financé par le Ministère des Affaires étrangères français. Actuellement, les 110 classes bilingues existant en Moldavie regroupent plus de 3100 élèves. Elles sont accueillies par 10 lycées repartis sur 8 centres régionaux, ainsi : (1) dans la ville de Chisinau - 2 lycées : « Gheorghe Asachi » et « Mihai Eminescu » ; (2) dans la ville de Bălți - 1 lycée : « Mihai Eminescu » ; (3) dans la ville d'Orhei - 1 lycée : « Ion Luca Caragiale » ; (4) dans la ville d'Ungheni - 2 lycées : « Mihai Eminescu » et « Vasile Alecsandri » ; (5) dans la ville de Cahul - 1 lycée : « Ioan Vodă » ; (6) dans la ville de Soroca - 1 lycée : « Constantin Stere » ; (7) dans la ville de Causeni - 1 lycée : « Alexei Mateevici » et enfin (8) dans la ville de Hâncești - 1 lycée : « Mihail Sadoveanu ».

Généralement, les admissions en enseignement bilingue se font en première classe (à l'âge de 7 ans). Les élèves sont inscrits dans ces classes sur la base d'un test élaboré par le Ministère de l'Éducation. Il y a deux possibilités d'entrée dans le programme : au niveau du Collège (V^e année) et au niveau du Lycée (IX^e année) sur la base d'un test de français et des résultats scolaires dans les matières principales. À la fin du cycle du secondaire, les lycéens passent le Baccalauréat. Dans ces établissements, le français est enseigné en raison de quatre à cinq heures hebdomadaires. Outre des éléments de la langue, les élèves étudient également (en français) la littérature, la géographie, la chimie, la biologie et/ou certaines disciplines plus spécifiques ou techniques.

Malgré les avantages incontestables de l'anglais, le français est encore considéré par la société moldave, comme porteur d'une culture riche, prestigieuse : celle de la France, de son histoire et de son patrimoine. Cette langue est associée à la ville des Lumières - Paris et à son histoire et ses monuments, à sa culture et à une forme de romantisme : « langue douce à l'oreille », « langue des amoureux », « langue romantique », « langue d'amour », etc.

L'apport culturel et historique lié à la langue se traduit par une attirance particulière de la jeunesse moldave envers la France. Cela s'exprime à travers des propos souvent admiratifs à son égard. Quant à la langue et au peuple français, la majorité des jeunes Moldaves associent le mot « français »

à un pays où la vie est « belle », « dynamique », « vive », « de rêve », « de luxe » et « de bon goût », le pays qui présente de nombreuses opportunités de sorties et de détente et où les valeurs familiales sont primordiales⁸.

Une étude statistique récente montre que près d'un millier de jeunes Moldaves sont inscrits dans des universités françaises (selon *Le BNS-Le Bureau National de la Statistique de Moldavie*, base de données statistiques, disponible en ligne : <http://statistica.md>). Préparer une Licence et ensuite un Master en France est, pour beaucoup d'étudiants moldaves que nous avons rencontrés et connus, un projet qu'ils comptent bien concrétiser et développer (Postolachi, 2020). Ainsi, dans l'enseignement secondaire et supérieur, le français continue d'occuper une place prépondérante (Bruneau et Gorge, 2016). En effet, la Moldavie est le pays d'Europe de l'Est dont le nombre d'étudiants poursuivant des études supérieures en France a progressé au cours des dix dernières années, malgré le recul de l'enseignement du français en Moldavie. Cela peut s'expliquer par l'attachement profond d'une grande partie de la population à la langue française, historiquement liée à la latinité de nos deux langues : le roumain et le français.

Il faut cependant prendre en compte le fait qu'aujourd'hui, dans la société moldave, l'omniprésence de l'anglais est évidente, notamment dans le secteur économique, ainsi que dans les mass-médias, et que l'absence de productions en langue française dans ces domaines fait pencher la balance en faveur de l'apprentissage de l'anglais.

C'est ainsi que l'on peut déterminer le positionnement de la langue française et les priorités qui en découlent actuellement à l'intérieur de la société moldave. Malgré cet écart, la culture française reste encore très présente en Moldavie, grâce à des relais, comme par exemple la dynamique instaurée par l'Alliance française dans les grandes villes comme Chişinău (la capitale), Bălţi, Cahul et Nisporeni.

On peut également préciser qu'actuellement l'intérêt pour la langue française en Moldavie ne se limite pas à l'aspect scolaire ou universitaire, mais qu'il prend une dimension culturelle, indépendamment de son recul. Les festivals nationaux sont nombreux et les services culturels français participent à leur programmation. En Moldavie, les visites d'écrivains et d'artistes francophones se sont multipliées les dernières années (surtout à partir de 2012). Les programmes présentent une large palette d'animations culturelles

⁸Ce sont les témoignages de plusieurs élèves et étudiants moldaves que nous avons questionnés sur leur perception des représentations socioculturelles, en leur posant la question suivante : « Que représente la France pour vous ? » (Ce fut pendant notre déplacement en Moldavie, en Avril et Mai 2015, période dédiée à la réalisation d'une partie du travail expérimental de notre thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures).

francophones : festival national de la chanson française, festival du film francophone, clubs français divers, Concours International « La plume d'or » ; spectacle de théâtre « La promesse de l'aube » de Romain Gary ; le Festival International de la danse et de la musique et de la scène BITEI, etc. Annuellement sont organisées les Olympiades régionales et républicaines pour le français, les gagnants de l'étape finale ont le privilège d'accéder en priorité à la spécialité universitaire du profil pour les institutions d'enseignement supérieurs moldaves et étrangères.

Ainsi, nous l'avons vu, la France a une présence historiquement forte en Moldavie. Mais, nous estimons qu'il est important de constater ici, que l'on n'accorde pas une place suffisamment importante dans les recherches universitaires de la francophonie à ce pays qui malgré ses difficultés économiques fait des efforts considérables pour maintenir une présence de qualité du français. Dans les faits, les mesures ou actions du pouvoir central en lien avec le français sont rares et souvent initiées par des acteurs externes de promotion du français présents en Moldavie (AUF, Ambassade de France, Alliance Française).

Conclusion et Discussion

Dans cet article, nous avons dressé un bref bilan du statut de la langue française en Turquie et en Moldavie. Nous nous sommes intéressée à la place de cette langue qui possède une dimension internationale dans ces deux pays, au sein de leurs différentes institutions. Nous avons tenté de comprendre d'où venait cet engouement pour le maintien et l'enseignement du français et ce que celui-ci pouvait apporter, malgré l'éloignement géographique. Cela ne les empêche pas, chacun de leur côté, de s'engager à développer sur le long terme, des relations fructueuses dans de nombreux domaines, conformément à la dynamique d'un partenariat stratégique, y compris éducationnel. Ainsi que nous avons pu le mesurer, la France a une présence historiquement forte dans ces deux pays. Le tout contribue à façonner le discours d'une relation sentimentale autant qu'économique, institutionnelle et culturelle.

La Turquie, malgré la prédominance de l'anglais et la présence active de la didactique de cette langue dans le système éducatif turc, a mis en place une politique éducative favorisant l'introduction de la didactique du français, justifiant ainsi la place et l'importance accordées actuellement au français et donc à sa promotion sous diverses formes. Quant à la Moldavie, ce pays au défi de crises multiples (Danero Iglesias et al., 2015), elle s'efforce prioritairement à mettre en place un système politique, judiciaire et économique fonctionnel, en cohérence avec les réformes liées au processus de rapprochement avec l'Union Européenne. En même temps, les politiques éducatives souffrent d'un manque essentiel de ressources dans l'ensemble

de la didactique des langues vivantes en particulier du FLE. Cette carence provoque une forme de stagnation et ne permet pas d'afficher une transparence dans les actions et les réformes nécessaires à son évolution et sa transformation. C'est cependant ce qui permettrait de maintenir la place du français comme il l'a été autrefois.

Telle qu'observée dans l'enseignement secondaire et universitaire aussi bien turc que moldave, la baisse de la visibilité du français est très accentuée, alors que l'apprentissage de l'anglais augmente considérablement. Pour autant, malgré la place de l'apprentissage de la langue anglaise dans les systèmes éducatifs turc et moldave, le français s'efforce de garder encore son statut privilégié en Turquie et en Moldavie. Même si cette francophonie est moins présente depuis quelques années, nous voulons croire que celle-ci n'est pas en danger de disparition et que ces deux pays continueront de maintenir leur position en tant que pays de l'Eurasie et de l'Europe de l'Est « les plus francophones ». Ceci étant dit, nous avons pu constater que dans une perspective purement politico-historique, la Turquie et la Moldavie, comme certains pays voisins, ont trouvé notamment, grâce à la langue française, une voie sûre d'ouverture sur le monde occidental. Telle est ainsi l'importance de notre problématique de recherche soulignant par conséquent, les diverses formes des politiques éducatives qui favorisent la diffusion et la promotion du français dans le monde entier.

Références

Aksoy, E. (2007). La francophonie en Turquie de l'Empire à nos jours. In *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* (nr. 38-39), pp. 1-7.

Beacco, J.-C. et al. (2005). Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues. PUF.

Beacco, J.-C. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation. In Beacco J.-C., Kalmbach J.-M. & Suso Lopez, J. (éd.), *Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères*. In *Langue française* (nr. 181), pp. 3-17.

Besse, H., Porquier R. (1991). Grammaire et didactique des langues. Didier LAL.

Besse, H. (1984). Contexte(s) et enseignement/apprentissage d'une grammaire. *Linx*, 11, pp. 7-26.

Bourdieu, P., Passeron J.-C. (1970). La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., Passeron J.-C. (1964). Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture. Les Éditions de Minuit.

Bruneau, B., Gorge G. Le Mythe de l'Eldorado français ? In *M1 Blog AlterEurope* (2015-2016). <https://blog-altereurope.univ-st-etienne.fr/2016/06/03/le-mythe-de-leldorado-francais/>.

BNS - Bureau National de la Statistique de Moldavie, base de données statistiques. <http://statistica.md>.

Danero Iglesias, J. et al. (2015). Avant-propos : La Moldavie au défi de crises multiples. *Revue d'études comparatives Est-Ouest* (1/nr. 46), pp. 5 -16. <https://www.cairn.info/revue-revue-d-etudes-comparatives-est-ouest1-2015-1-page-5.htm>.

Doğan, İ. (2010). Türk eğitim tarihinin ana evreleri. Nobel Akademi Yayıncılık, 2010.

Eren, E. (2020). Le français en tant que langue d'enseignement dans le cadre des politiques éducatives en Turquie. *Synergies Europe*, 15.

Eren, E. (2018). Ulus devletlerde toplumsal, kültürel ve siyasi bir etmen olarak kimlik algısı: Türkiye bağlamında ulusal kimlik merkezli dil ve eğitim politikaları [Perception of Identity as a Political Factor in Nation States : Language and Education Policies Based on National Identity in the Context of Turkey]. In *Turkish Studies Economics, Finance and Politics* (Vol. 13, nr. 22), pp. 225-237.

Giné, M. C. (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue. Didier LAL.

Guțu, A. (2009). La création littéraire francophone en République de Moldova. In *Actes du colloque international « La Francopolyphonie : langue et culture françaises en Europe du Sud-Est »*, pp. 24-35.

Guțu, I. Aspects historiques de la francophonie moldave. In *Actes du colloque international « La Francopolyphonie comme vecteur de la communication »*, 2006, pp. 36-40.

Iorga N. (1918). Histoire des relations entre la France et les Roumains. Payot.

Klinkenberg, J.-M. (2000). Les politiques linguistiques : pour qui ? pour quoi ? In Jacqueline Dematry-Warzee & Jean Rousseau (éd.). *Les Cahiers du CIEP : Français de l'avenir et avenir du français*. Didier, pp. 99-114.

Parmentier, F. (2003). La Moldavie à la croisée des chemins. Editoo.com.

Parmentier, F. (2004). État, politique et cultures en Moldavie. *Revue internationale et stratégique*, 2 (54), pp. 152-160.

Parmentier, F. (2010). Moldavie. Les atouts de la francophonie. Éditions Non Lieu.

Postolachi, I. (2020). Du texte à la scène - Didactique du français langue étrangère par les approches théâtrales en République de Moldavie. Thèse de doctorat en Didactique des Langues, des Textes et des Cultures, 2 vol. (425 p. + 203 p.). Disponible en ligne sur theses.fr.

Țurcan, O. (2013). Aspects des politiques linguistiques à l'égard du français en Moldavie : quelle(s) dynamique(s) ? In *Actes du 2e Congrès européen de la FIPF « Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français. De la diversité à la synergie »*. Prague, 2013 (Vol.1. Axe 1 : Politiques linguistiques), pp. 163-174. http://prague2011.fipf.org/sites/prague2011.fipf.org/files/actes_prague_1_net.pdf.

Țurcan, O. (2016). Moldavie et langue française, une relation séculaire et privilégiée. *Éducation et sociétés plurilingues*, 40. <http://journals.Openedition.org/esp/774>.

FRANÇAIS DE LA DIPLOMATIE
ET PLATEFORME PÉDAGOGIQUE INTERACTIVE /
DIPLOMACY FRENCH AND DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORM

M'Feliga YEDIBAHOMA

Docteur en Sciences du Langage
Chercheur au laboratoire EA 4661 ELLIADD
Pôle Contextes, Langages, Didactiques
(Université de Franche-Comté, France)

mffelimellon@outlook.fr, <https://orcid.org/0000-0002-1482-4989>

Abstract

Our conception comes down to the fact that the French of diplomacy constitutes a vector of linguistic education policies. We focus both on the notion of linguistic education policies and on the French of diplomacy. This will require finding new approaches to implement strategies for learning, training and have the data that will allow the establishment of an educational and interactive platform. We discuss some specific aspects of the French language as it appears according to the use made of it by diplomats in the exercise of their function. The basis of our corpus focuses on instruments in diplomacy, with the objective of highlighting its purely linguistic object and arriving at a typology. We emphasize that diplomacy is also a matter of language, and the growing influence that new digital media are now exerting on traditional forms of international communication is all the more prominent. This approach is analytical and makes it possible to highlight the specificity of this variety of language.

Keywords: *specialty languages, French for diplomacy, digital platform, language teaching in context, language education policies, applied linguistics*

Rezumat

La baza cercetării în cauză, este pusă ideea că franceza din sfera diplomației este și ea un vector al educației prin limbă. În așa fel, ne axăm pe două noțiuni importante în articolul dat, și anume pe cea de educație prin limbă și pe cea de limbă franceză din sfera diplomației. Faptul dat ne face să căutăm noi perspective de implementare a strategiilor de predare, învățare și să colectăm date care ne-ar permite să creăm o platformă educațională interactivă în domeniul francezei din sfera menționată. În articol, supunem analizei unele aspecte specifice ale limbii franceze, utilizate, în comunicare, de diplomați. Bazele corpusului de investigație sunt puse de realitățile sferei diplomației, care sunt prezentate prin prismă glotică cu definiție tipologică. Susținem că sfera dată poate constitui un obiect de analiză glotică, iar influența crescândă a noilor tehnologii digitale se simte în toate tipurile tradiționale de comunicare pe plan internațional. Cercetarea noastră e de natură analitică și permite elucidarea specificului francezei din sfera diplomației.

Cuvinte-cheie: *limbaje specializate, franceza din sfera diplomației, platformă digitală, predarea limbii în context, educație prin limbă, lingvistica aplicată*

Introduction

Notre écosystème éducatif est empreint de transformations remarquables et nécessaires dans la réalisation des objectifs politico-didactiques de l'enseignement/apprentissage.

Toutes les politiques linguistiques éducatives sont liées aux modèles écologiques, centrés sur les interrelations complexes de facteurs individuels et environnementaux, qui correspondent aux principes communs à toute approche écologique.

Entre autres, l'interdépendance impose tout changement dans l'une des constituantes d'un groupe social apte à influencer les autres composantes. Nous sommes au rendez-vous des langues selon le principe de l'adaptation qui est le soubassement de la survie où toute communauté doit s'adapter aux changements environnementaux. Nous sommes à l'ère de l'enseignement/apprentissage du français comme langue du développement économique, scientifique, technologique, culturel.

S'agissant des approches qui favorisent l'autonomisation, la question se pose en toute dimension évolutive favorisant la participation aux choix et à l'élaboration de différents programmes et curricula en adaptation avec les technologies des environnements numériques.

Un autre angle de vue nous renvoie au recyclage des ressources qui nous oriente vers tout changement efficace fondé sur les ressources qui existent déjà de façon spontanée.

La succession dans cet écosystème des politiques linguistiques éducatives, auquel nous faisons allusion génère des changements avec une suite ordonnée de modifications prévisibles, dans la formation au niveau des enseignants que des apprenants jusqu'à ce que le milieu éducatif retrouve un équilibre convenable.

Le microsystème des diplomates est l'illustration d'une transition écologique et c'est un contexte immédiat dans lequel chaque acteur ou individu a une participation active et directe, en fonction des objectifs de son métier, imposant les normes spécifiques qui définissent les conditions appropriées à l'exercice de la fonction.

Nous pouvons nous référer aux lieux physiques, mais aussi aux personnes (institutions, diplomates, enseignants) et *concepts*, outils, objets qu'ils contiennent, aux activités. Aux rangs de ces paradigmes nous avons mis l'accent sur une variante de la langue française de spécialité qui, selon nous, à mesure qu'elle s'impose, assure une transition écologique, nous entendons, fait son entrée dans de nouveaux microsystèmes, à savoir les *politiques linguistiques éducatives*.

Avec les politiques linguistiques éducatives du français de la diplomatie, nous disons qu'il est évident que c'est un exosystème, contexte dans lequel le diplomate n'est pas directement impliqué, mais il influence néanmoins son existence professionnelle.

Notre démarche, dans cette recherche, nous a conduit dans les institutions à savoir le Ministère des affaires étrangères, les universités, milieu de travail des diplomates, nations unies... Bref, on fait référence aux lieux ou

institutions, mais aussi aux individus et objets qu'ils impliquent, aux activités qui s'y déroulent et, généralement, aux normes dans l'organisme lui-même, avec ses spécificités.

Les caractéristiques de langue de spécialité que nous désignons, sont de diverses orientations allant des méthodes aux théories qui ne cessent de foisonner les institutions et assurer l'émergence du métier de diplomate.

Il en va de soi dans cette recherche d'un domaine spécifique à envergure internationale et pluridisciplinaire, qui jalonne toute l'actualité, tous les âges, à savoir la diplomatie et les relations internationales.

Nos recherches sur le travail des diplomates nous ont permis de découvrir comment celui-ci se structure autour d'un certain nombre d'activités, dans une visée professionnelle à savoir : informer, négocier, représenter, défendre les intérêts et protéger les ressortissants à l'étranger. Dans chacune de ces activités, la communication est fondamentale voire primordiale.

In fine, l'environnement de travail du diplomate, indique l'ensemble des éléments matériels et humains qui sont susceptibles d'influencer le monde de la diplomatie, dans les tâches quotidiennes des diplomates qui pourraient se résumer à la production de divers écrits ou récits.

Dans l'objectif d'assurer le fonctionnement concret des relations internationales cet univers est caractérisé par le recours à l'écrit, sujet officiellement à une authentification formelle codifiée.

Une monographie en cours de validation se focalise sur "Les politiques linguistiques-éducatives du français de la diplomatie et des relations internationales", un travail d'enquête sur le français, au sein des organisations internationales, pour soutenir notre recherche.

Il est évident que notre réflexion se projette dans l'angle de la sémiotique dont l'objet est l'analyse des systèmes de significations, quels que soient les langages qui les manifestent. Nous nous sommes intéressé aux textes ou aux élocutions, dès lors qu'on les considère comme produisant du sens.

En substance, la diplomatie a donc un objet propre qui lui donne sa spécificité voire une autonomie, faisant référence à son intelligence, sa pertinence et ses rigueurs.

Nous nous intéressons au problème fondamental, celui de la nécessité de faire passer l'information théorique minimale, indispensable dans le cadre de l'enseignement/apprentissage. Ce qui revient à assurer une continuité du travail en sciences du langage, dans la didactique des langues en contexte. C'est aussi le choix stratégique pour répercuter sur toutes les structures éducatives. L'analyse de l'existant standard avec les conséquences qu'on peut relever, se révèle vis-à-vis des informations théoriques que nous véhiculons dans cette étude et qui ont un feed-back donnant l'assurance aux acteurs que l'information est passée sur la plateforme pédagogique interactive Moodle.

Sur un autre plan, toutes les ressources sur la plateforme permettent une autonomisation réelle pour l'atteinte des objectifs éducatifs, impliquant une

liberté d'exploration de ressources à l'aide des supports innovés, afin de donner une information totale et très profitable.

Le français de la diplomatie dans la sphère des politiques linguistiques éducatives

Le contexte explore une vision qui plaide en faveur d'une transition vers l'intégration des pratiques professionnelles, mettant ainsi l'accent sur la fonction politique linguistique et didactique, dans l'analyse des genres destinés au curriculum.

Spolsky (*Language Management*, 2009) affirme que « la politique linguistique s'intéresse aux choix. Le but d'une théorie de la politique linguistique est de rendre compte des choix opérés par les locuteurs individuels sur la base de schémas établis selon des règles et reconnus par la ou les communautés linguistiques dont ils sont membres ».

La diplomatie en substance révèle une sémantique et une rhétorique particulières, qu'il faut considérer comme une aubaine pour les politiques linguistiques éducatives voire la formation. Le diplomate à l'étranger, particulièrement l'ambassadeur, est envoyé pour transmettre les informations tant auprès des autorités locales qu'administrativement pour son propre gouvernement. Les messages diplomatiques ont donc *une expression* pour une part dictée par les prescriptions qu'impose cette fonction. L'objectif est de participer à la production d'une certaine représentation officielle de la relation bilatérale ou de la conduite d'un dossier en multilatéral. L'information produite par les diplomates doit également éclairer les décisions officielles et politiques.

Le diplomate et homme de lettres britannique Harold Nicholson a insisté sur la maîtrise de l'écrit comme acte fondateur de l'activité diplomatique. Une exploration des différents documents du domaine est faite à l'aide d'une analyse structurale d'un répertoire ciblé, présentant les objectifs de notre étude. On peut en citer certains documents tels que : les télégrammes diplomatiques, les notes verbales, les traités internationaux, les accords, les comptes rendus officiels, etc. qui offrent tout un ensemble et une hiérarchie de textes écrits dont l'assemblage va constituer un univers extraordinaire et minutieux sur lequel les diplomates pourront appuyer leurs actions, leur argumentation et surtout leurs écrits.

Nos stratégies techno-pédagogiques impliquent des enjeux politiques, linguistiques, éducatives et surtout didactiques dans un ensemble de situations d'apprentissage, organisé comme un tout autonome, polyvalent et cohérent, concourant :

- à la démassification de l'éducation, c'est-à-dire le processus à la faveur duquel la sociabilité d'un groupe social, après avoir été caractérisée par l'isolement des individus les uns des autres, se caractérise par l'attention plus grande portée à la personnalité de chacun d'eux ;

- au calcul du temps de travail personnel de l'apprenant ;
- à l'audit qualité de l'offre de formation académique.

Problématique

Nos démarches nous ont permis de partir des observations principalement internes au Ministère des affaires étrangères, du Palais des Nations Unies à Genève, d'entretiens à la commission de l'Union européenne à Bruxelles, au siège de l'Union européenne à Strasbourg privilégiant l'étude des archives diplomatiques. Nous avons pu explorer, identifier le rôle de l'écriture diplomatique dans les mécanismes de promotion, de diffusion de la langue et de conception du monde de la diplomatie, après avoir identifié le répertoire de genres diplomatiques en usage au sein du monde diplomatique, ainsi que leur articulation entre eux afin d'accomplir des processus organisationnels, appelés « systèmes de genres » selon Orlikowski et Yates (Orlikowski et Yates, 2002). Il s'avère à priori que les diplomates eux-mêmes assignent une importance légendaire supérieure à certains genres, surtout la correspondance diplomatique qui constitue un ensemble de pratiques scripturales, qui suscite particulièrement un intérêt pour notre travail.

Cette échelle de catégories reflète le degré d'appartenance intrinsèque à la communauté des diplomates et organise les relations internationales dans l'accomplissement du travail diplomatique.

Les langues de spécialités sont aussi le reflet de la technicité des disciplines, telle que la diplomatie. À travers notre étude et les frameworks les plus populaires pour les applications de l'enseignement et l'apprentissage des langues à des fins spécifiques dans le contexte actuel, ce travail contribue à l'œuvre sur les modes conceptuels dans la rédaction des documents ou discours diplomatiques, en mettant en avant le rôle de l'écriture comme pratique. Il se dégage une option incontestable d'appliquer une méthodologie d'analyse, issue de la sociolinguistique (Bhatia, 2004), (Swales, 1990) à l'analyse des rapports sociaux dans les entités socialement construites, regroupant les acteurs qui s'identifient ou sont identifiés par les autres à une catégorie de travail et dans l'action.

« Cependant, souligne-t-il, il ne suffit pas d'analyser et de décrire uniquement les discours spécialisés ; il est également tout aussi important de comprendre comment ces discours sont utilisés dans la pratique professionnelle pour répondre aux exigences spécifiques d'une profession particulière, d'où la nécessité de développer davantage le cadre analytique traditionnel du genre vers ce qu'il appelle l'*analyse critique du genre* pour démystifier la performance interdiscursive dans des contextes académiques et professionnels spécifiques »⁹.

⁹<https://eric.ed.gov/?id=ED555631> - analyse de genre : l'état de l'art (une interview en ligne avec Vijay Kumar Bhatia).

Nous nous posons la question de savoir quel rôle peut jouer le français de la diplomatie dans la dynamique des diplomates, dans le contexte linguistique et dans le travail d'écriture ? Comment cette variété linguistique est utilisée dans la pratique pour répondre aux exigences linguistiques spécifiques de la diplomatie ?

A cette fin, nous analysons la langue de la diplomatie, par le biais des genres d'écriture (Bhatia, 2004) et la *Théorie des genres de communication dans les organisations* (J. Yates et W. Orlikowski), afin d'identifier le répertoire de genres diplomatiques en usage au sein de la communauté diplomatique. Le lien entre les systèmes de genres et les schémas d'action de communauté organise les rapports sociaux dans l'accomplissement du travail des diplomates.

Méthode

Dans une première phase exploratoire, nous avons appréhendé le travail des diplomates et le rôle spécifique de la correspondance diplomatique par le biais de données secondaires, principalement des travaux de recherche en sociologie et en sciences politiques portant sur les diplomates voire des archives. Nous avons également mené des entretiens, afin de saisir les multiples dimensions du travail écrit dans les activités des diplomates et de situer le travail de l'écrit, son importance relative dans l'exercice de la fonction diplomatique. Cette étape a permis d'identifier une étape importante s'agissant des instruments en diplomatie.

Dans une deuxième étape, une recherche a pu nous mener à plusieurs instances d'observations au Ministère des affaires étrangères, entre 2013 et 2014. Cela a permis de traiter les différentes sortes de correspondance et plus tard, dans l'analyse, cela nous a permis d'être en mesure de caractériser les genres de communications en diplomatie.

« L'utilisation du concept de *genre de communication dans les organisations* est due à J. Yates et W. Orlikowski (1992)¹⁰. Dans les organisations, un « genre de communication » est une action de communication, invoquée dans une situation récurrente et possédant un caractère d'exigence sociale. Le terme de « genre » est utilisé depuis toujours pour classifier les textes et les discours.

De la même manière, dans une organisation, la réunion est un genre de communication, le Mémo [...] sont d'autres genres qui forment ensemble le répertoire des genres qui sont mobilisables. Et un même genre de communication [...] peut utiliser des médias différents »¹¹.

¹⁰À consulter *International Journal of Language Studies*, 9(2), 121-130.

¹¹À voir <http://www.sietmanagement.fr/modele-des-genres-de-ommunication-la-substance-et-la-forme-w-orlikowski-et-j-yates/>. Pour J. Yates et W. Orlikowski (1992), un genre résulte d'une situation de communication récurrente et il se caractérise par sa substance (la structure, le type de média, le langage ou le système de symboles utilisés) et par sa forme (l'intention sociale).

Le schéma qui suit présente le modèle du genre « texte », tel qu'il est conçu par J. Dolz et R. Gagnon dans leur ouvrage *Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit*¹²:

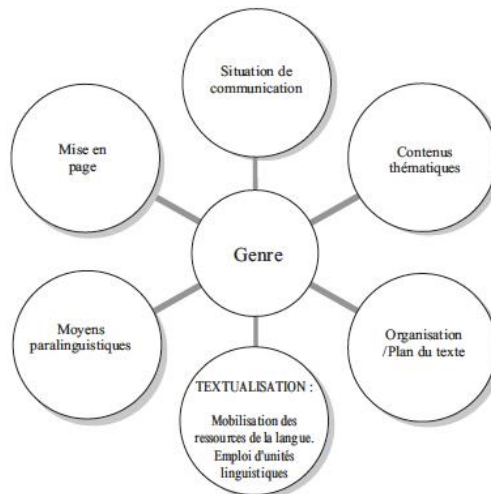


Schéma 1: *Le modèle du genre « texte » par Dolz et Gagnon*

Ces observations ont également été essentielles pour lier le travail écrit aux autres formes d'action dans le travail des diplomates. Elles ont été complétées par des entretiens avec des fonctionnaires internationaux du Palais des Nations Unies à Genève, du Conseil de l'Europe à Bruxelles et de la Commission Européenne à Strasbourg, ainsi que l'étude d'archives diplomatiques pour disposer de textes écrits, utilisant différents contextes et genres situationnels. L'analyse a consisté à identifier ces genres et à les différencier. Pour caractériser les modèles, nous avons procédé à une analyse de textes correspondant à ces types de documents, selon les critères énoncés par Bhatia (1993, 2004) : objets et thèmes des documents ; auteurs, lecteurs, destinataires ; longueur du texte ; lexique utilisé ; style de rédaction. Nous nous sommes prescrit la théorie en fonction des lois de Zipf et de Mandelbrot sur l'origine et la définition, dans les années 1930, c'est-à-dire bien avant l'apparition des ordinateurs sous leur forme actuelle, Zipf a observé que la fréquence d'utilisation d'un mot dans un texte volumineux était inversement proportionnelle à son rang. Ainsi, si le mot le plus fréquent apparaît 150 fois dans un texte, les mots se classant aux deuxième et troisième rangs en ce qui concerne leur fréquence apparaîtront respectivement 75 fois et 50 fois.

Nous avons caractérisé chacun des genres identifiés et les avons ensuite reliés aux séquences d'action dans lesquelles ils s'inscrivent. Enfin, nous les avons reliés entre eux. En effet, nous avons observé l'enchaînement des sé-

¹²https://www.researchgate.net/publication/273184458_Le_genre_du_texte_un_outil_didactique_pour_developper_le_langage_oral_et_ecrit .

quences d'action dans lesquelles s'inscrivent les genres et procédé à des analyses.

Dans une troisième étape, après l'analyse des données de notre corpus, nous avons collecté des données concernant la correspondance diplomatique et la maîtrise des autres instruments et tous les genres de correspondance par les diplomates.

Afin d'analyser la structure, le rôle de l'écrit et de l'oral dans la sélection des instruments destinés aux acteurs, nous avons fait entièrement référence au Cadre des Nations Unies pour les Langues. Ce cadre réglemente les niveaux de compétences langagières des Nations Unies, d'harmonisation de l'apprentissage et de l'évaluation des langues au sein du secrétariat de l'ONU, en parallèle au CECRL. Cette disposition vient en renfort des méthodes et stratégies qui prédisposent les futurs diplomates, dans l'environnement didactique (enseignement/apprentissage). Ainsi, les données du corpus collectées ont donc été identifiées plusieurs fois et nous ont permis d'orienter la phase suivante de notre travail, à savoir la création de la plateforme pédagogique interactive. Les entretiens ont été retranscrits et soumis à la validation des personnes et institutions interviewées, ce qui a permis d'obtenir des informations complémentaires, des éclaircissements ou l'actualisation des informations.

Le numérique comme vecteur d'influence et la diplomatie française

Le recourt de plus en plus de la diplomatie d'influence au numérique dans toutes ses déclinaisons (applications, sites, réseaux sociaux etc.) est devenu un élément incontournable.

Le numérique est au cœur des politiques de l'expansion, de la culture et de la langue française. Il offre de multiples opportunités de promouvoir « la marque France » dans un contexte de lutte d'influence de plus en plus forte entre pays et blocs régionaux avec l'affirmation de puissances émergentes.

L'exécution du vaste programme de numérisation des salles du réseau culturel français à l'étranger, dans le cadre d'un partenariat avec l'Institut Français (IF), UniFrance et le CNC, répond au besoin de diffusion de la production cinématographique française, passée au numérique depuis quelques années.

L'Institut Français a accru ses capacités à agir dans le développement des plateformes numériques permettant de diffuser ou de capitaliser des ressources pour une thématique et de proposer des outils divers de communication institutionnelle et événementielle (IFmapp, IFmobile, Webtv).

Perspectives dans le domaine de la langue française

L'enjeu est d'être mieux présent sur un réseau, c'est pourquoi la France soutient des projets comme Afripedia qui propose en partenariat avec l'IF et Orange des contenus sur Wikipedia ou Mondoblog, plateforme regroupant des blogueurs francophones dans le cadre d'un partenariat entre l'IF et RFI. On s'attache également à l'élargissement de l'offre de formation en ligne au français qu'il s'agisse d'enseignants (projet « 100000 professeurs pour

l'Afrique »), de professionnels, d'élèves et d'étudiants (projet TV5 « Parlons français, c'est facile »), ainsi qu'au développement d'outils numériques favorisant les contacts et les échanges entre professeurs de français (Intraknow, Vizamonde, Sallesdesprofs, NumeriFos).

Le soutien à la stratégie numérique des opérateurs audio-visuels et médias français (FMM, TV5 Monde, CFI etc.) se poursuit. Ces opérateurs s'évertuent de multiplier les applications et services pour accompagner le développement des usages mobiles et d'investir tous les moyens de diffusion numérique terrestre.

Environnements numériques et logiciels pour l'enseignement/apprentissage du français de la diplomatie et des relations internationales

Les dispositifs mentionnés sont des sites pédagogiques destinés aux apprenants, aux enseignants-formateurs et à tout utilisateur de la langue française mentionnée. Ils s'adressent, en premier lieu, aux apprenants-cadres des organisations internationales ou régionales, ayant besoin d'utiliser le français dans leur contexte professionnel ; aux fonctionnaires nationaux susceptibles d'avoir un rôle dans les travaux d'institutions internationales ou européennes ; aux journalistes ; à tout le personnel des ambassades, diplomates, conseillers, acteurs d'une entreprise ou ONG, œuvrant dans le milieu des relations internationales.

Les politiques linguistiques éducatives s'inscrivent dans une politique d'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans les offres de formation, en se dotant de structures adéquates multimédias et de ressources pédagogiques qui permettent aux apprenants de profiter d'un espace moderne de formation, de documentation et de communication, de la mise à disposition des outils technologiques pour appuyer l'enseignement/apprentissage.

L'objectif de cet espace est de :

- préparer les apprenants au média (les guider dans leur navigation) ;
- intégrer le Web dans le programme du cours, en vue d'une autonomisation ;
- amener les apprenants à élaborer un cahier de suivi des objectifs visés, des progrès réalisés ou encore proposer des activités novatrices autour des tâches ;
- développer l'autonomisation et l'apprentissage des langues de spécialité ;
- permettre à chacun d'apprendre selon son rythme, ses objectifs et ses besoins, bref développer le travail en autonomie ;
- améliorer les pratiques de production des supports de cours et renforcer les capacités de coaching en pédagogie et formation.

Selon le cadre des activités inscrites dans notre protocole de recherche doctorale, le « Pôle des usages des métiers du numérique (PUMN) » de l'Université de Lomé (Togo) nous a accueilli pour un séjour d'expertise et de

modélisation de processus Métiers éducatifs, des travaux de prototypage d'une plateforme pédagogique et interactive pour le français de la diplomatie et des relations internationales. Ce travail s'est exécuté à la Présidence de l'Université de Lomé au sein de la division « Valorisation de ressources éducatives » du PUMN.

Les livrables rendus dans le cadre de ce stage se répertorient en termes de :

- l'appropriation des techniques de virtualisation des systèmes d'exploitation ou applicatifs, grâce à l'hyperviseur « virtualbox ou dans un container » « Bitnami » ;
- le déploiement fonctionnel de l'environnement d'apprentissage « Moodle » pour l'animation de bars à jeux académiques et de téléstages en contextes Métiers de la Diplomatie ;
- la maîtrise parfaite de la méthodologie de sauvegarde et de restauration d'une unité d'enseignement ou d'activités d'apprentissage médiatisées, sous différentes versions de Moodle.

Dans le même élan, nous avons collaboré avec l'Institut de Hautes Études des Relations Internationales et Stratégiques (IHERIS) à Lomé au Togo dans le sens d'une prise de connaissance du référentiel de formation de la filière Droit et Sciences politiques, option Diplomatie, pour nous enquêter des matières et thèmes d'enseignement.

L'environnement des études et de la formation est essentiellement un facteur non négligeable pour intégrer le numérique. Ceci nécessiterait en toute circonstance d'utiliser une formation en vue d'une prise en main de la plateforme pédagogique interactive que nous avons conçue.

Nous avons d'abord installé Moodle sur notre propre ordinateur, puis nous l'avons paramétré. Ensuite, nous avons créé le cours de français de la diplomatie et y importé notre scénario pédagogique.

La plateforme nous donne la possibilité de créer un cours dans le domaine thématique correspondant, afin de procéder au développement d'un parcours d'apprentissage conseillé dans Moodle.

Création de lexiques professionnels

C'est la première partie du cours qui aborde la conception de glossaires interactifs, de lexiques professionnels et de vocabulaires terminologiques. L'accès aux termes du lexique peut se faire suivant plusieurs modalités : la navigation abécédaire, la liaison depuis n'importe quelle page d'apparition etc. On peut y proposer des sources d'information, des renvois vers des synonymes, des antonymes, des alternatives audios/vidéos et des contenus Web embarqués.

Le glossaire dans Moodle est le lieu par excellence de clarification des concepts clés du cours.

Les termes du glossaire dématérialisent fidèlement les questions posées par un apprenant, auxquelles répond un enseignant dans une classe en ligne. Le ton y est direct, sans périphrase et l'ergonomie adoptée est souvent

encyclopédique. Chaque terme y est souvent illustré, enrichi de médias audios/vidéos et autonome dans sa compréhension (par exemple, en limitant les renvois externes) dans le contexte du cours. On n'oublie pas de citer les éventuelles sources citées.

Formation des formateurs

Dans une perspective des formations des formateurs, de devenir gestionnaire de systèmes éducatifs et médiateur de parcours d'apprentissage scénarisés avec Moodle, il faudrait se positionner sur le métier d'animateur de classes virtuelles dans des environnements numériques d'échanges multimédias, initiant des processus d'apprentissage socioconstructiviste. Cette thèse sur les politiques linguistiques éducatives du français de la diplomatie et les environnements numériques permettra de développer des aptitudes professionnelles transversales sur l'usage de divers écosystèmes (didactico-linguistiques et tactiles) en classe présenteielle ou virtuelle et l'évaluation sur table de grands groupes d'apprenants.

Objectifs principaux, poursuivis dans cette perspective

Nous nous préoccupons dans cette perspective à scénariser des éléments de connaissances (EC) d'une unité d'enseignement (UE), tel que le FRA-805, en nous appuyant sur des environnements de description numérique, normalisés des enseignements et des apprentissages. La finalité sera de développer dans une classe virtuelle, en fonction des scénarios, des compétences transversales en apprentissage augmenté du FRA-805 (médiation tuteurée à distance, dispositif tactile, pédagogie inversée, etc.) et, enfin, de maîtriser les modèles documentaires pour la rédaction de différents supports pédagogiques et la préparation des aires d'apprentissage.

Cet axe permettra d'apprendre à détailler et scénariser la progression pédagogique, conseillée dans cette unité d'enseignement FRA-805 (français de la diplomatie), organisée en système d'entrée pour la vérification des pré-acquis, expériences de formation (les sessions qui suivent) et en orientation post-formation pour démontrer les compétences acquises et pour aller plus loin.

Chaque activité d'apprentissage apporte des connaissances, tout en rendant actif l'apprentissage des diplomates.

Cette démarche annonce la méthode pour construire ainsi le degré de progression au sein de l'unité d'enseignement FRA-805 - en premier lieu, la scolarité pédagogique sur Moodle avec des objectifs orientés vers la rédaction des démarches pédagogiques ou des scénarios d'apprentissage, bâtis sur des principes de quête ou de jeu, et sur une forte médiatisation.

Nous avons déployé une architecture de cursus E-learning sous un environnement d'apprentissage virtuel, adapté à des choix pédagogiques. Ceci permettra de rendre modulaire une formation et orchestrer des activités

d'apprentissage, à partir des rôles dévolus aux apprenants et des ressources médiatisées à utiliser, condition sine qua non pour développer des compétences de médiateur et exercer les fonctions de tuteur au sein d'un dispositif d'apprentissage interactif, en prenant en considération les rappels des règles de formulation des objectifs selon Mager et Grolung, en niveau de performance selon la taxonomie de BLOOM (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation).

Conclusions

Postulat : le français de la diplomatie constitue un vecteur des politiques linguistiques éducatives. On peut parler d'une politique linguistique éducative du français de la diplomatie qui se structure en langue de spécialité, ce qui suscite une politique linguistique en soi par défaut. Bref, le développement de la recherche et des pratiques en langue de spécialité fait partie des politiques linguistiques.

Sur le plan méthodologique ce travail présente une orientation qui est celle empruntée du FOS. Ce choix est mieux indiqué pour aboutir à la réalisation du projet en didactique des langues. Ainsi, les ressources de la plateforme sont la résultante de cette méthodologie dans la réalisation complète, aussi bien leur place dans l'exécution des activités disponibles sur la plateforme.

Il nous est favorable de maintenir la gestion de situations-problèmes didactiques, à travers la formation. Elle est consacrée à la gestion des situations rencontrées dans l'administration académique des activités d'apprentissage.

Il s'agira d'organiser le dispositif d'acquisition de compétences, de jouer des rôles de médiateurs/tuteurs, mettant en œuvre des remédiations correctives ou de confrontation. Nous aborderons aussi des méthodologies, tendant à susciter, auprès des apprenants-diplomates, des réflexions cognitives et métacognitives autour de leurs réponses, justes ou erronées et de leurs différentes représentations des fondamentaux, posés par les sujets d'apprentissage abordés.

Nous estimons que de grandes tendances de création identifiées et répertoriées dans la quête de systématisation du français de la diplomatie et des relations internationales seraient des exigences à prendre en compte par les chercheurs.

La prise en compte plus fine du rôle spécifique du français de la diplomatie pour une étude inductive des langues de spécialité doit impliquer une méthodologie pour l'interprétation des résultats de la transposition didactique.

Une extension du travail sur d'autres environnements s'impose, pour une mise en perspective analytique dans les institutions et organisations interna-

tionales, les missions diplomatiques et consulaires, les ministères des affaires étrangères.

Références

Barrault-Méthy, A.-M. (2013). Les langues de spécialité au cœur des politiques linguistiques universitaires européennes. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 32(1), 33-60. <http://journals.openedition.org/apliut/3554>.

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman Publishing House.

Bhatia, V. K. (2006). Discursive Practices in Disciplinary and Professional Contexts. *Linguistic and Human Sciences*, 2 (1), 5-28.

Bhatia, V. K. (2008). Towards Critical Genre Analysis. In V. K. Bhatia, J. Flowerdew & R. Jones (Eds.), *Advances in Discourse Studies* (pp. 166-177). Routledge Publishing House.

Bhatia, V. K. (2010). Interdiscursivity in Professional Communication. *Discourse and Communication*, 21 (1), 32-50.

(n.d.) (1994). *Vocabulaire international de la diplomatie* (p. 95, § 386). M. Milagros Cárcel Ortí M. (dir.).

Cogan, Ch. (2005). *Diplomatie à la française*. Jacob-Duvernet Éditions.

Colonna, R., Becetti, A., Blanchet, Ph. (dir.). (2005). Politiques Linguistiques et comment repenser l'enseignement des langues. In J.-P. Bronckart, E. Bulea, M. Pouliot (Éds). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les connaissances* (pp. 7-40). PU du Septentrion, coll. Éducation et didactiques.

Commission Européenne (novembre 2005). *Communication au Parlement, Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme* (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_fr.pdf).

Communication spécialisée (1990). In J.-C. Beacco, D. Lehmann (coord.). *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde. Recherches et applications* (pp. 170-175). EDICEF.

Cuq J.-P. (2010). Sciences du langage et didactique des langues. *Synergies Brésil*, 1, 85-88.

Autrand, Fr., Contamine, Ph. (1995). Les livres des hommes de pouvoir : de la pratique à la culture écrite. Pratique diplomatique et culture politique au temps de Charles V. In M. Ornato, N. Pons (Éds.). *Pratiques de la culture écrite en France au XV^e siècle* (pp. 193-216). Louvain-la-Neuve.

Lequesne, C. (2017). *Ethnographie du Quai d'Orsay : les pratiques des diplomates français*. CNRS Éditions.

Lequesne, C., Heilbronn, J. (2012). Senior Diplomats in the French Ministry of Foreign Affairs: When an Entrance Exam Still Determines the Career. *The Hague Journal of Diplomacy*, 7(3), 269-285.

Loriol, M. (2018). Le télégramme diplomatique et autres outils de communication aux affaires étrangères. *Hermès*, 2 (81), 42-44. <https://www.cairn-int.info/revue-hermes-la-revue-2018-2-page-42.htm>.

Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Alsic*, 1(2), 133-146. <http://alsic.revues.org>.

Mangenot, F. (2002). Forums et formation à distance : une étude de cas. *Éducation permanente*, 152, 109-119.

Piotet, F., Loriol, M., Delfolie, D. (2013). *Splendeurs et misères du travail des diplomates*. Hermann.

Villar, C. (2006). *Le Discours diplomatique*. L'Harmattan.

A LOOK INTO THE ROLE OF ICT IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Andonia KUTSAROVA

Senior Lecturer

(Medical University of Plovdiv, Bulgaria)

andoniya.kutsarova@mu-plovdiv.bg, <https://orcid.org/0000-0002-0648-1912>

Maia ANDONOVA

Senior Lecturer

(Medical University of Plovdiv, Bulgaria)

maia.jordanova@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-9521-4004>

Abstract

The article presents the experience of a group of teachers of Bulgarian language for foreigners from MU - Plovdiv in the application of ICT in distance learning in an online environment. The authors share some problems in connection with the forced suspension of classroom teaching in the Bulgarian universities during the Covid-19 pandemic. The subject of the study is the training of future doctors to communicate effectively when entering their clinical rotation programs. Emphasis is placed on the advantages of PowerPoint presentations when teaching vocabulary and grammar as well as on the priority of digital learning materials in the field of language studies when adapting to distance learning. The conclusions are supported through examples from the practice of the authors. The presentation of new lexical items in the online classes is described. Examples of specific tasks with results achieved through them are given. The usefulness of the appropriate choice of topics and "entering roles" to motivate learners is commented on.

Keywords: ICT, foreign language learning, medicine, distance learning

Rezumat

În articol, este descrisă experiența unui grup de profesori de limbă bulgară pentru străini ai Universității de Medicină din Plovdiv, cu privire la utilizarea TIC-urilor în învățământul la distanță și cel digital. Autoarele prezintă și unele probleme legate de suspendarea învățământului în sălile de studii ale universităților bulgare în timpul pandemiei cauzate de COVID-19. Cercetarea poartă asupra formării viitorilor medici, capabili să comunice eficient atunci când intră în programele lor de rotație clinică. Accentul se pune pe avantajele utilizării prezentărilor PowerPoint în predarea vocabularului și gramaticii, precum și pe prioritatea materialelor de învățare în format digital, compuse pentru domeniul studiilor lingvistice în învățarea la distanță. Concluziile sunt susținute prin exemple din practica autorilor. Este descrisă prezentarea de noi articole lexicale în clasele online. Sunt prezentate exemple de sarcini specifice cu rezultate obținute prin intermediul acestora. Se comentează utilitatea alegerii corespunzătoare a subiectelor și a "intrării în roluri" pentru a motiva cursanții.

Cuvinte-cheie: TIC, *învațarea limbii străine, medicină, învățarea la distanță*

Only ten years ago, we, the professors from the Medical University - Plovdiv, switched from chalk to whiteboards and only 4-5 years ago we got the opportunity to include information and communication technologies (ICT) in our work. Looking back, we can see the long way to go: from the blackboard and chalk to the computer keyboard, from visiting various places for educational purposes to the computer image, from live reading to audio recording, from methodology without language mediator to its systematic use in our teaching activity. The change in the curricula of our university, as well as the admission of mainly foreign students who study in English, led to discrepancies between the learning activities used in the last years and the tasks set by the new curricula. Naturally, there was a need for significant changes and reorganisation of our work.

In 2016, we started working on a learning system that combines elements of traditional and communicative teaching methods. The idea of creating such a system was provoked by the need to optimize the language training of students who do not speak Bulgarian and study medicine in English. The intention is to prepare students for communication in the Bulgarian language environment with patients and medical staff who do not speak English. The task is to introduce the trainees to the basic medical vocabulary and grammar of the Bulgarian language, necessary for a dialogue to establish the status of the patient and his complaints, to conduct a clinical examination, i.e. communication in order to take a medical history and diagnose, as well as for giving instructions for treatment, recommendations for lifestyle, etc. This prepares future physicians for successful communication when entering clinical disciplines in their academic program.

When we started working on the textbook, we clearly defined the methodology - training in a real learning environment with a teacher and using computer equipment and a screen. For this reason, we organized the learning content in two forms:

- electronic media (CD with PowerPoint presentations, including illustrations, explanations and translation of the new vocabulary, grammar units to the relevant lesson and a set of oral exercises, and audio recordings of dialogues for listening and tasks to them).
- a book body (dialogues, texts, illustrative material, oral and written exercises; an appendix - grammatical summaries, the listening texts to the audio recordings and the answers to the tasks to them; a dictionary; synonyms and antonyms).

We were guided by the understanding that “the development of digitized learning materials provides an opportunity for learners in the form of independent work to upgrade their knowledge and develop skills in the field of the target language. The transformation of the pedagogical triangle teacher-student-knowledge into a quadrilateral with the entry of ICT in the process of teaching and learning requires active participation of the teacher/ lecturer in feeding the activity of the learners with additional learning forms” (Shipchanov, p. 123).

In 2018 we published the textbook *Bulgarian language for foreigners. Specialised textbook for medics*. In the next two years we had the opportunity to work with the textbook, to present multimedia presentations on screens in the classrooms, to use audio recordings, but we also relied on the traditional forms. The emphasis was still on the two elements of the pedagogical relationship – teacher and content, and was not focused on the learner. The trainees did not go beyond the passive receptive role; they rarely chose and transformed information. Only a small number of them hypothesised and made decisions based on a certain cognitive structure.

The forced cessation of classes during the Covid-19 pandemic last year challenged us to step out of the comfort of our familiar traditional learning and replace face-to-face teaching with distance learning in an online environment without any prior preparation. However, such training requires a re-thinking of teaching methods and strategies, organisational and cultural adaptation and a change in the strategies for creating real educational and training projects. The teaching and learning of Bulgarian as a foreign language is one of the most difficult to organize online training processes because of the specificity of the subject and the methodology of teaching. A characteristic of the discipline "foreign language" in principle is that the goal is not only the acquisition of language competence, but also the acquisition of communicative competence. Within the distance work there are difficulties in creating conditions for conducting reflective and communicative learning. On the one hand, Bulgarian as a foreign language is not a theoretical discipline, so the direct transfer of its teaching and learning in a distance format was impossible. On the other hand, distance learning, with all the complexity of its organization, had to retain all the traditional components inherent in the educational process (goals, content, methods, organizational forms of student work, teaching aids). It was necessary to improvise quickly, in many universities without guaranteed or appropriate infrastructural support.

In 2018, the Medical University - Plovdiv engaged with Telelink Business Services (TBS) start its transformation, deploying a Moodle-based learning

management system hosted on Microsoft Azure and integrated with Microsoft 365. The main goal was to enhance the learning experience and create a platform for both exams and educational content that could autoscale to meet demand. The deployment of Moodle on Azure and its integration with Microsoft 365 tools – including Teams, SharePoint, Forms – has enabled the university to provide both synchronous and asynchronous collaboration among employees, lecturers, and students, a key capability during the current COVID-19 pandemic. While many other organizations have struggled, the university managed to quickly shift to online classes and keep its community connected. Even more, we conducted synchronous online tutoring. The virtual classrooms largely allowed us to get closer to the real conditions in the classroom. Office365 allows the use of Word, Excel, Outlook, PowerPoint, OneNote, Access, and many other applications, which significantly facilitate our work. However, as non-expert online teachers, we had to focus on the resources we would use anyway to teach the content of our course face-to-face and adapt it for distance learning purposes.

When building a distance lesson, various factors must be taken into account - effective interaction between teacher and student despite the physical distance; use of various educational technologies (online lessons combine video, audio, images and text); effectiveness of teaching materials and teaching methods; feedback efficiency.

We had a ready-made product, which, although created for another purpose, largely met the needs of distance learning. The division of the language system *Bulgarian language for foreigners (A specialized textbook for physicians)* on paper and electronic media proved to be very suitable for adapting the curriculum to the capabilities of the selected platform. Thus, we were able to provide our students with various opportunities for learning through PowerPoint presentations with dialogues and text, grammar summaries in tabular form, exercises for composing microdialogues on the model and illustrated situations, audio recordings to each of the topics. And all this available in the platform, allowing for self-preparation and repetition according to individual needs. Setting individual tasks was facilitated.

We used the book body in PDF format, shared via the SharePoint system. Thus, students had constant access to the textbook and could work with it both during synchronous online classes and asynchronously - in self-preparation and in performing group or personal tasks. The separation of selected written exercises from the book body into Word files, set as an independent work in the Assignments application, facilitated the placement and verification of individual and group tasks. PowerPoint presentations

were uploaded to Class materials in Teams. This storage space allows access to the materials to everyone with valid institutional account. The fact that we had ready-made multimedia presentations, to some extent, managed to compensate for the lack of face-to-face communication, especially in the presentation and explanation of the new vocabulary and grammar.

One of the challenges for language teachers in online learning is teaching new vocabulary. Undoubtedly, vocabulary is crucial for students' language development and communication skills, and the best way to help students memorise new words is to connect them to a real-world object. When we are in the classrooms, we show real objects, we use sounds, smells and tastes, we illustrate through facial expressions, gestures and movements, we act out situations. When we are in front of computer screens, this way of introducing new vocabulary is not very effective. The included rich illustrative material and Flash animation in our ready-made presentations made the presentation of new lexical items in the online classes easy and accessible. The presentation begins with the introduction of new words on individual slides and the phonetic features of these words. The appearance of the image is simultaneous with the pronunciation of the word by the teacher. This allows the perception of the graphic image in parallel with its sound equivalent to facilitate learning. Then the lexical unit is written in Bulgarian. This way of explaining the vocabulary makes it possible to take into account the individual characteristics of each student - both those who have more developed auditory memory and those who have a predominant visual memory. The meaning of each lexical item is then revealed (mostly by English translation) and examples of its use in phrases or sentences are given. The most common way of semantising vocabulary - demonstrating only the relevant picture - is used less frequently in our presentations, mainly in those cases where words denoting specific objects are studied.

In a similar way, but without translation, we present grammar. Here the organisation, layout and the way of presenting the information proved to be especially valuable - through pre-set animation the teacher is able to control the moment of showing the individual elements of the slide, respectively the individual parts of the grammatical explanations, to emphasise the most important ones, to pause the presentation for insertion of additional explanations, to return to the previous slide. These capabilities of PowerPoint presentations somewhat replace the lack of a whiteboard. The tools of the online platform allow us to work with the audio files available in the electronic medium of the textbook. Listening to the audio recordings is not affected by interference in the Internet connection, and its multiplicity is not limited.

Surprisingly, the lack of "live" communication can have some advantages. It turns out that the absence of familiar supports; hints (e.g. sign, facial expressions) from the physical world can be a motive for correct pronunciation, for more careful structuring of the presentation. When studying the parts of the human body, the natural reaction of the speaker is to point or touch the part he is talking about, thus relying on to confirm the verbal information. In the same way, his listeners are not helped to understand. This requires compensating for traditional approaches with others, complementing visual approaches with sound approaches, searching for synonyms or descriptive explanation.

I set my students the task: *Imagine that you are an astronaut who has just landed on an unknown planet. When you get off your spaceship, you are met by aliens on the planet. Use these names of parts of the human body and suitable adjectives and describe how the anatomy of aliens differs from human anatomy inside and out. Use the verbs: to be, to have.* The students not only offered original images. Their interest in the topic motivates them to try to find mistakes, their own or others', when using different grammatical categories (eg. plural or numerical form of masculine nouns, articulated or inarticulate form of nouns), when forming of adjectives from nouns (eg. choice of morpheme, phonetic changes, coordination of the adjective with the noun), when using words that are exceptions in the genus of nouns, etc. In this exercise, the task was not only to construct an exposition and description of an object, but also to listen with understanding and ask questions.

Another interesting interactive task was to conduct an impromptu doctor-patient dialogue in which the learner played one role and the teacher the other. Preliminary information was the only disease the patient was suffering from. The dialogue was preceded by a PowerPoint presentation prepared by the student and presented to the group in one of the previous classes. The purpose of the dialogue was for the student to take a history by asking the right questions and writing down the necessary information. The students were warned that they would be required to turn on the cameras and that a video of the dialogue would be made. This motivates them to prepare, to seek information about the disease, to prepare appropriate questions.

Another challenge for language teachers in online learning is the lack of new types of textbooks and additional sources of information and practice not only usable in the classroom, but also in the time for self-preparation. A successful attempt to fill this gap in teaching Latin is the text book *Tests for*

practice in class and self-preparation in Latin and specialized terminology for students of "Medicine", "Dental Medicine" and "Pharmacy" (English program), published in 2020. The same text book by the same author is available for Bulgarian students of "Medicine", "Dental Medicine", "Pharmacy", "Nurse" and "Nurse-Midwife".

The topic "Latin and specialized terminology" is presented from a new and modern point of view, and the preparation of students for the exam is supported by the rich study material included in closed-ended questions. Such a textbook would be useful in teaching Bulgarian.

Online learning is different, but not worse than face-to-face teaching. In fact, in many cases there are advantages. But it requires different rules and a new set of skills. Just because we teach on a webcam doesn't mean we can't make teaching interactive, fun or live.

The extraordinary situation during the Covid-19 pandemic last year caused the acceleration of the processes of ICT entry into education and showed us that the direction is right. We also realised that it is not enough to simply provide e-learning materials to learners; it is necessary to develop new types of tasks and apply innovative techniques to increase the effectiveness of distance learning.

References

Kutsarova, A., Kraevska, A., Dechev, I., Andonova, M. (2018). *Balgarski ezik za chuzhdentsi. Spetsializiran uchebnik za meditsi*. Snappers, Kolor Print BG.

Kutsarova, A., Kraevska, A., Andonova, M. (2018). Bulgarian Language for Foreigners (Textbook for Medics). In *Scientific Works of University of Food Technologies, Proceedings of the 65th Anniversary Scientific Conference with International Participation "Food Science, Engineering and Technology – 2018"*, LXV(1).

Petkova, G. (2020). *Testove za podgotovka i samopodgotovka po latinski ezik sas spetsializirana terminologia za studentite ot spetsialnost „Meditsina“, „Dentalna meditsina“, „Farmatsia“, „Meditsinska sestra“ i „Akusherka“*. Chast 1. Azbuka, proiznoshenie i udarenie; parvo sklonenie, vtoro sklonenie, prilagatelni imena po parvo i vtoro sklonenie; slozhni klinichni termini ot gratski proizvod. Koala pres.

Petkova, G. (2020). *Tests for practice in class and self-preparation in Latin and specialized terminology for students of "Medicine", "Dental Medicine", "Pharmacy"*. Koala Press Publishing.

Shipchanov, M. Development of Digitized Teaching Materials in Foreign Language Teaching. *Foreign Language Teaching*, XLI (5), 542 – 556.

Stavreva-Dorostolska, S. Interaktivni metodi v obuchenieto na chuzhdestrannite studenti po spetsializiran balgarski ezik v podgotvitelen kurs. In *Yubileynata mezhdunarodna konferentsia na DChEOKS pri MU – Varna „Ezikat – fenomen bez granitsi“*.

Stokel-Walker, S. *What it's like to teach online*. <https://www.raconteur.net/public-sector/online-teaching-experience/>.