

**UNIVERSITATEA DE STAT  
„BOGDAN PETRICEICU HASDEU” DIN CAHUL**



**CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ  
TOTALIZAREA ACTIVITĂȚII DE  
CERCETARE  
A CADRELOR DIDACTICE**

**SECȚIA ISTORIE ȘI LIMBI MODERNE**

**20 aprilie 2007**

CAHUL

CZU 94:80/81:378.4(478)(082)

C 65

**Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul.  
Conferința științifică de totalizare a activității de cercetare a  
cadrelor didactice, 20 aprilie 2007. Secția Istorie și Limbi Moderne**

**Coordonatorul ediției : Cornea Sergiu**

**Comitetul de organizare a Conferinței:**

**Axentii Victor**, dr., conf.univ, șef catedra Filologie română

**Certan Ion**, lector superior, șef catedra Istorie

**Luchian Teodosia**, lector superior, șef catedra Psihopedagogie și  
științe sociale

**Furnică Lucian**, lector superior, șef catedra Drept

**Miron Oxana**, șef catedra Finanțe și evidență contabilă

**Bagrin Dumitru**, lector superior

**Fuciji Mariana**, lector superior

**Chiciuc Ludmila**, lector superior

**Saitarlâ Natalia**, lector

**Moldovanu Victor**, lector

**Descrierea CIP**

"Totalizarea activității de cercetare a cadrelor didactice.  
Secția Istorie și limbi moderne", conf. șt. (2007; Cahul).  
Conferința științifică de totalizare a activității de cercetare a  
cadrelor didactice. Secția Istorie și limbi moderne, 20 aprilie 2007  
/ coord. ed. : Cornea Sergiu. – Cahul : "Turnul Vechi" SRL, 2007.  
– 100 p.  
50 ex.

Materialele incluse în prezenta ediție sunt recomandate de catedrele de  
profil în cadrul cărora activează autorii și aprobată spre publicare de  
către Senatul Universității de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul (proces  
verbal nr.14 din 3 iulie 2007)

**ISBN 978-9975-9579-6-0**

**© Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul**

## **SECȚIA ISTORIE**

Liudmila Chiciuc CU PRIVIRE LA REFLECTAREA VIETII ȘI OPEREI POETULUI MIHAI EMINESCU ÎN PAGINILE REVISTEI „VIAȚA BASARABIEI” (1932-1944)	5
Sergiu Cornea REDIMENSIONAREA SISTEMULUI ADMINISTRATIV AL BASARABIEI ÎN PRIMELE LUNI DUPĂ UNIRE	10
Ludmila Velixar DINASTIA CARAVASILE	16
Sabrina Bostănel RELAȚIILE MOLDOVEI CU TĂTARII ÎN PERIOADA ANILOR 1432-1457	22
Maria Maftei REFLECȚII GENERALE ASUPRA SITUAȚIEI ECONOMICE A JUDEȚULUI ȘI ORAȘULUI CAHUL ÎN PRIMA JUM. A SEC. AL XIX-LEA	28
Лидия Истомина НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОТНОСИ- ТЕЛЬНО ДВУХ ДАТ В ИСТОРИИ СТРОИТЕЛЬСТВА АРХАНГЕЛО-МИХАЙЛОВСКОЙ ЦЕРКВИ ГОРОДА КАХУЛ	36
Maria Cudlenco ISTORIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN SATUL CRIHANA VECHE (SF. SEC. XIX – ÎNC. SEC. XX)	41

## **SECȚIA FILOLOGIE FRANCEZĂ**

Maria Ghenciu LA GRAMMAIRE ET L' APPROCHE COMMUNICATIVE	50
Maria Antemir L'INTERNET ET L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	57
Ludmila Onos PARTICULARUTES DE TRADUCTION DES MOTS COMPOSES DANS LA PRESSE MODERNE	63
Natalia Zgherea DESCRIPTIONS SOCIOLINGUISTIQUES ET APPROCHES COMMUNICATIVES	68
Oxana Ghețivu UN NOUVEAU ROMAN - C'EST CE QU'ON NOMME ECOLE DU REGARD, ROMAN OBJECTIF, ECOLE DE MINUIT OU NOUVEAU ROMAN	75
Ecaterina Zlatin ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHEN- SION ORALE AU PREMIER ETAPE D'ENSEIGNEMENT : OBJECTIFS, SUPPORTS ET DEMARCHEΣ	82
Ioana Tabuncic LA FORME DES PROPOSITIONS SUBORDONNEES (RELATIVES – CONJONCTIVES – INTERROGATIVES )	90

## **SECTIЯ FILOLOGIE ENGLEZĂ**

Ina Mititelu DE LA MĂRTURISIREA ÎN INCHIZIȚIE LA PROZĂ PICARESCĂ	98
Ina Dandeş ZOOSEMY RELATED TO CONNOTATION AND DENOTATION	108
Elena Perțu THE TRANSLATION TECHNIQUES USED TO TRANSLATE THE ENGLISH PERFECT TENSES	115
Marianna Fuciji COMPOUND NOUNS IN THE LANGUAGE OF ENGLISH NEWSPAPERS	123
Lilia Patrașcu PECULIARITIES OF THE ENGLISH GERUND TRANSLATION	129
Stela Banu MAJOR DIFFICULTIES IN USING AND TRANSLATING ENGLISH IDIOMS	135
Felicia Banu-Dandiş PHRASEOLOGY AS A LANGUAGE OF CULTURE: ITS ROLE IN THE REPRESENTATION OF A COLLECTIVE MENTALITY	142

## SECTIA ISTORIE

### **CU PRIVIRE LA REFLECTAREA VIETII SI OPEREI POETULUI MIHAI EMINESCU IN PAGINILE REVISTEI „VIATA BASARABIEI” (1932-1944)**

**Liudmila Chiciuc**, Catedra de Istorie

Tinutul dintre Nistru și Prut a trecut în perioada dintre cele două războaie mondiale, prin mari frământări sociale, a cunoscut o evidentă trezire a conștiinței naționale și o imensă activitate de cultivare a spiritului românesc. Ecoul acestor ani și-a găsit reflectare obiectivă în presa periodică a timpului.

Spre fericirea noastră unele ediții periodice din acele vremuri s-au păstrat în fondurile Arhivei Naționale a Republicii Moldova, în Biblioteca Academiei de Științe din Moldova și în secția Carte Rară a Bibliotecii Naționale, oferindu-ne posibilitatea, de rând cu alte documente și materiale, să dezmințim stipularile istoriografiei sovietice despre aşa numita „ocupație a Basarabiei” în 1918 de către „România burghezo – moșierească” și despre consecințele „nefaste” ale „regimului de ocupație” pentru cultura și știința din ținut.

Dintre periodicele epocii se evidenția revista „Viața Basarabiei”, care reprezenta, după expresia poetului Nicolaie Costenco, „plămâni spirituali ai Basarabiei”.<sup>1</sup> Revista a început să apară la Chișinău, din anul 1932 devenind „centrul le organizare a vieții literare”<sup>2</sup> și de popularizare a științei (filologice), avându-1 în calitate de director pe Pan Halippa, președintele Asociației culturale „Cuvânt Moldovenesc”. Obiectivele principale ale revistei au fost expuse în articolul –program, „Un cuvânt înainte”, în care autorul Pan Halippa, scria: „vom căuta să înfățișăm sufletul românesc basarabean în ceața vremurilor apuse și în splendoarea luminii românești de astăzi; ... să cercetăm pământul Basarabiei din punctul de vedere geologic, istoric, etnografic, economic, etc”.<sup>3</sup>

Unul dintre scopurile de bază ale revistei era „ținerea în curent pe cititorul de pe meleagurile basarabene cu literatura noastră

<sup>1</sup> Anton Moraru Istoria Românilor. Basarabia și Transnistria 1812-1993. Chișinău, 1995, p. 242.

<sup>2</sup> Ion Agrigoroaiei, Gh. Palade. Basarabia în cadrul României întregite 1918-1940 Chișinău, 1993, p. 101.

<sup>3</sup> „Viața Basarabiei”, 1932, nr.1, p.3

românească și cu problemele de cultură generală”.<sup>4</sup>

Realizarea acestor obiective mărețe se înfăptuia prin propagarea informației despre personalitățile de vază ale națiunii, prin familiarizarea cititorului cu opera marilor clasici ai literaturii române, prin popularizarea contribuției aduse de către ei culturii naționale. În acest context, revista a acordat o atenție deosebită vieții și operei lui Mihai Eminescu, rezervând-ui un număr impunător de pagini.

Pe parcursul a 12 ani și 7 luni de apariție a revistei au fost publicate 14 documente, care, în mod direct sau indirect, se referă la personalitatea sau opera poetului.<sup>5</sup>

Chiar în primul număr al revistei găsim prima mențiune despre Eminescu în articolul „Mihail Eminescu în rusește”, semnat cu criptonimele „P.C.”, din care aflăm despre două poezii eminesciene, traduse în rusește de către B. Oxinoit și trimise redacției pentru publicare. Din păcate se constată că aceste poezii nu au mai apărut în numerele următoare ale revistei. În schimb materialul „Mihai Eminescu și Basarabia”, publicat în nr. 11-12, anul 1939, al revistei îl prezintă pe domnul doctor B. Oxinoit din Chișinău drept cel de-al șaselea traducător în rusește a operei lui Eminescu subliniindu-se că „are marele merit că a tradus aproape întreg volumul de poezii, având drept criteriu ediția Titu Maiorescu”.<sup>6</sup>

Următoarea mențiune despre personalitatea lui Eminescu, respectând cronologia directă a publicării, ține de popularizarea studiilor despre opera eminesciană. Astfel, nr. 11 al revistei din anul 1934 prezintă o recenzie la lucrarea profesorului Al. Dima cu titlul „Motive hegeliene în scrisul eminescian”. După cum rezultă din recenzia semnată de V. Cucioianu, „profesorul Al. Dima precizează și adâncește înrâuririle hegeliene din întreaga operă a lui Eminescu”,<sup>7</sup> insistând asupra analizei poezilor unde se cuprind gândurile din sistemul acestui filozof. În anul următor, 1935, „Viața Basarabiei” revine de mai multe ori la opera distinsului poet. De menționat că nu se vor publica creații eminesciene propriu zise, ci mai cu seamă studii asupra operei domniei sale și creații literare speciale ce-1 prezintă pe M. Eminescu, poetul, prozatorul, publicistul etc. Numerele 4 și 5 ale

<sup>4</sup> Ibidem, p. 2-3

<sup>5</sup> Ion Șpac. Ecouri eminesciene în paginile revistei „Viața Basarabiei” // „Stiință”, nr. 1, 1993, p. 9.

<sup>6</sup> „Viața Basarabiei”, 1939 nr. 11-12 pag. 66.

<sup>7</sup> „Viața Basarabiei”, 1934, nr. 11, p.

revistei din anul 1935 au semnalat apariția la București a romanului lui Cezar Petrescu „Luceafărul”, publicând un capitol intitulat „Teatru românesc sub stăpânire străină: Fragment din „Luceafărul” sau romanul lui Eminescu”.<sup>8</sup> Numărul 11-12 din același an al revistei „Viața Basarabiei” găzduiește și o recenzie la volumul I al romanului în care recenzentul Bogdan Istru apreciază critic evenimentele mai însemnate din romanul pomenit.<sup>9</sup>

Tot în 1935 „Viața Basarabiei” inserează un material semnat de Alexandru M. Nicu, care poartă titlul lucrării lui S. Ordeanu: „Mihai Eminescu, pesimist, profet și economist”, apărută la București în anul 1899.

Autorul articolului, Al. Nicu, prezintă analize comparative, aduce argumente din studiile anterioare ale autorilor G. Dobrojeanu - Gherea, N. Pătrașcu, Garabet Ibrăileanu, și. a., care aveau menirea să combată constatarea lui S. Ordeanu precum că „Eminescu a fost cel mai optimist om de pe fața pământului...”<sup>10</sup>

Prin asemenea articole și studii revista „Viața Basarabiei” a popularizat realizările științifice românești și a contribuit la valorificarea potențialului științific din ținutul nostru.

In același timp, de rând cu publicarea articolelor, revista aduce la cunoștința cititorului și informația despre manifestările culturale, din acei ani, consacrate geniului Eminescu. Astfel, revista ne informează că semicentenarul de la trecerea în nemurire a lui Mihai Eminescu a fost comemorat la Chișinău printr-o manifestație deosebită la 15 aprilie 1939, în sala Eparhială, organizată de Asociația Profesorilor secundari. Evenimentul a fost evocat în paginile revistei în mai multe rânduri. Cronica lui Octav Sargeanu intitulată „O comemorare a lui Eminescu la Chișinău” este publicată în numerele 11-12 din anul 1941<sup>11</sup> și 11-12 din 1943.<sup>12</sup> Însuflețit de măreția evenimentului, surprins plăcut de mulțimea de comemoratori, autorul susține patetic că „și această provincie și-a închinat sufletele grandoarei lui Eminescu..., când lespedeau celor 50 de ani așternută pe nefința omului a fost spartă în tăndări și poetul se plimba parcă aevea printre comemoratori ca printre teii Copoului odinioară...”.

<sup>8</sup> „Viața Basarabiei”, 1935, nr. 4-5, p.

<sup>9</sup> „Viața Basarabiei”, 1935, nr. 11-12, p.93-95.

<sup>10</sup> „Viața Basarabiei” 1935, nr.7-8, p.

<sup>11</sup> „Viața Basarabiei”, 1941, nr. 11-12, p. 93-94.

<sup>12</sup> „Viața Basarabiei”, 1943, nr. 11-12, p. 92-93.

Ceva mai târziu, la 30 aprilie 1939, Cercul Profesorilor de limbă română din Chișinău, Cercul didactic al profesorilor secundari din Tinutul Nistru al Asociației Profesorilor secundari din Chișinău au organizat încă o comemorare la care a rostit o conferință profesorul G. Negrescu. Textul integral al conferinței a fost publicat în nr. 6 al revistei „Viața Basarabiei” cuprinzând 35 de pagini.<sup>13</sup>

Eruditul profesor G. Negrescu cunoscut publicului basarabean și prin minunatele lecții de limbă română de la Universitatea Populară din Chișinău a știut să propună pentru conferință și respectiv pentru ediția „Viața Basarabiei” un material care după bogăția factologică, după logica și forma expunerii poate servi și astăzi ca model de exprimare, sinceritate și atașament față de talentul lui Eminescu. În plus materialul se impune prin luxul de amănunte interesante din viața și opera poetului.

Eminescu – naționalistul, în sensul cel mai nobil al cuvântului este prezentat de către profesorul G. Negrescu prin prisma solicituinii poetului pentru soarta și problemele Basarabiei. Negrescu invocă studiile politice eminesciene punând accentul pe cele ce tratează chestiunea de drept a Basarabiei, numele, întinderea și istoria ei începând din secolul al XV-lea până la secolul al XIX-lea. Discursul domnului I. Negrescu se încheie cu propunerea ca „pe alea figurilor culturale a Chișinăului... să apară și imaginea în bronz a poetului Mihai Eminescu...” De altfel, această propunere apare în două numere ale revistei din anul 1939 (5 și 6).

De valoare științifică incontestabilă este la fel și lucrarea semnată de R. Marent „Mihai Eminescu și Basarabia”<sup>14</sup>, publicată în nr. 11-12 din același an, 1939, al revistei „Viața Basarabiei”. Studiul cuprinde 28 de pagini și se referă la o gamă largă de subiecte ce caracterizează personalitatea și creația lui Eminescu, începând cu elucidarea pătrunderii operei eminesciene în ținut și valorificarea ei în Basarabia, continuând cu apărarea de către poet a dreptului istoric al Basarabiei și încheind cu evenimentele de comemorare a semicentenarului de la trecerea în nemurire a poetului. Lucrarea conține suficiente informații care denotă conceptul istoric al poetului și dezvăluie spiritul său militant în lupta pentru apărarea adevărului istoric. „Adânc cunoșător al trecutului istoric românesc - sublinia

<sup>13</sup> „Viața Basarabiei”, 1939, nr. 6, p. 49-84.

<sup>14</sup> „Viața Basarabiei”, 1939, nr. 11-12, p. 77.

R. Marent, cititor al vechilor croni și al letopiselor, cunoscător al tuturor problemelor naționale și politice, în curent cu toate chestiunile diplomatice ale epocii, marele patriot, nu admitea dezmembrarea Basarabiei de la vechile sale hotare istorice și geografice... „<sup>15</sup>

În încheierea lucrării sale R. Marent exprimă convingerea că Basarabia nu va uita niciodată „gigantul” de la Ipotești „pentru că în momentele grele ale anilor 1877-78 pana lui distinsă a scris atâtea articole puternice în favoarea drepturilor sale seculare...”<sup>16</sup>

De la mijlocul anului 1940 și până în iulie 1944 revista „Viața Basarabiei” continuă să apară la București. În această perioadă de către Pan Halippa este semnat materialul „Mihai Eminescu la Odesa”, care include textele a trei scrisori eminesciene expediate de la Odesa. Ele erau adresate domnilor Vasile Burlă, profesor filolog și colaborator la „Convorbiri literare”, Novlene, un prieten al poetului și Lermontov, consulul rus la Iași. Ulterior cercetătorii C. Popovici și E. Levit au folosit aceste scrisori în investigațiile lor științifice privitoare la viața și opera lui Mihai Eminescu, iar poetul N. Dabija începe cu aceste scrisori volumul de eseuri „Pe urmele lui Orfeu”<sup>17</sup>.

Studiul „Semnificația naturii în poezia lui Eminescu” semnat de Gheorghe Stoian, publicat în nr. 9-10 din anul 1943 este ultima referire a revistei la marele Eminescu.

Redacția revistei numai prin publicarea materialelor referitoare la M. Eminescu deja a demonstrat realizarea la gradul superlativ a obiectivelor ei stabilite în articolul program. Selectarea foarte exigentă a studiilor și articolelor expuse, gradul înalt științific al publicațiilor, evidențiază contribuția reală a revistei la dezvoltarea și popularizarea științei în Basarabia la general și dezvăluirea aspectelor noi din viața și opera lui M. Eminescu în particular, iar cititorii au avut posibilitatea prin mijlocirea revistei „Viața Basarabiei” de a-1 cunoaște mai în de aproape pe Luceafărul literaturii române.

<sup>15</sup> „Viața Basarabiei”, 1939, nr. 11-12, p. 58.

<sup>16</sup> „Viața Basarabiei”, 1939, nr. 11-12, p. 77.

<sup>17</sup> Ion Șpac. Ecouri eminesciene în paginile revistei „Viața Basarabiei” // „Ştiința”, nr. 1, 1993, p. 9.

## **REDIMENSIONAREA SISTEMULUI ADMINISTRATIV AL BASARABIEI ÎN PRIMELE LUNI DUPĂ UNIRE**

**Sergiu Cornea, Catedra Administrație Publică**

Regimul administrativ al Basarabiei, în primele luni după Unire a fost determinat de condițiile stipulate în Actul Unirii, printre care menționăm:

➤ Se menținea Sfatul Țării pentru rezolvarea și realizarea reformei agrare, după nevoile și cererile poporului. Hotărârile sale erau recunoaște de Guvernul român. Competența Sfatului Țării ținea de:

- a. votarea bugetelor locale;
- b. controlul tuturor organelor Zemstvelor și orașelor;
- c. numirea tuturor funcționarilor administrației locale prin organul său împlinitor, iar funcționarii înalți sînt întăriți de Guvern.

➤ Basarabia își păstra autonomia provincială, având un Sfat al Țării (Dietă), ales pe viitor prin vot universal, egal, direct și secret, cu un organ împlinitor și administrație proprie.

➤ Au fost menținute legile în vigoare la momentul Unirii și sistemul administrativ local, care puteau fi schimbate de Parlamentul român, numai după ce vor lua parte la lucrările lui și reprezentantul Basarabiei.

➤ Doi reprezentanți ai Basarabiei, desemnați de Sfatul Țării au fost incluși în Consiliul de miniștri român, iar pe viitor fiind desemnați din rîndul reprezentanților Basarabiei în Parlamentul român.

➤ Basarabia va trimite în Parlamentul român un număr de reprezentanți proporțional cu populația, aleși pe baza votului universal, egal, direct, și secret. [1]

Realizarea acestor condiții asigurau Basarabiei o autonomie reală în cadrul Statului român, dar unificarea politică realizată se impunea cu insistență unificarea administrativă și legislativă. Lucrul acesta se putea înfăptui pe două căi:

- a. extinderea sistemului legislativ și instituțional din Vechiul Regat în Basarabia;
- b. menținerea pentru o perioadă de timp a instituțiilor și legilor administrative existente, unificarea urmând să fie realizată treptat.

Deși din punct de vedere tehnic prima soluție ar fi fost mai simplu de realizat, s-a impus atunci a fi mai oportună a doua modalitate. Unificarea administrativă prin extinderea legislației

administrative asupra teritoriilor alipite nu s-a putut realiza din următoarele cauze:

- a. legislația administrativă din Vechiul Regat prevedea o organizare administrativă prea centralizată, iar provinciile alipite aveau o organizare locală descentralizată;
- b. în condițiile în care teritoriile alipite s-au aflat sub regimuri politice și administrative diferite un regim centralizat nu ar fi fost oportun;
- c. legislația administrativă a Vechiul Regat necesita o reactualizare în conformitate cu progresele științei și practicii administrative a acelei perioade. [2]

La 9 aprilie 1918, Regele Ferdinand I semnează trei Decrete Regale privitor la organizarea administrativă a Basarabiei. Prin Decretul Regal nr.842 s-a promulgat Declarația de unire a Basarabiei cu România. [3]. Odată cu săcționarea Unirii, se extindea, în mod tacit, și în Basarabia Constituția României din 1866.

Conform Actului unirii, interesele Basarabiei erau reprezentate în Guvernul Central de doi miniștri fără portofoliu. Printr-un alt Decret Regal (nr. 849 din 9-IV-1918), au fost numiți în Guvernul României ca miniștri-secretari de Stat fără portofolii reprezentanții Basarabiei Ion Inculeț și Daniel Ciugureanu. [4]

Pentru administrarea regiunii a fost menținut Consiliul Directorilor (Decret Regal nr.852 din 9-IV-1918), [5] care includea în structura sa șapte directorate: Finanțe, Industrie și comerț, Interne, Agricultură, Învățământ, Justiție și Control. [6] De competență să țineau toate problemele legate de administrarea Basarabiei cu excepția celor ce erau de competență Guvernului român: relațiile externe, problemele apărării, calea ferată, poșta, telegraful, rețelele de telefoane, văurile, împrumuturile publice și securitatea generală a statului.

Consiliul Directorilor a adoptat un program de activitate, care a fost discutat și aprobat de Sfatul Țării la 10 aprilie 1918. Principalele sarcini ale administrației basarabene prevăzute în acest program erau: restabilirea ordinii publice, redresarea situației financiare a regiunii, reformarea sistemului judiciar, naționalizarea bisericii, crearea sistemului de învățământ național, pregătirea condițiilor pentru realizarea reformei agrare. [7]

La 11 aprilie 1918, a fost convocată ședința solemnă a Consiliului Directorilor. Ei au depus jurământul de credință și au ales

consilierii Basarabiei pe lângă Guvernul Central: Ioncu la Ministerul de Finanțe, Erhan la Ministerul Învățământului, Cristi la Ministerul de Externe, Brăescu la Ministerul de Război, în fruntea comisiei de lichidare a Ministerului de Război al Basarabiei. [8]

În fața instituțiilor administrative basarabene stăteau sarcini foarte dificile. Se impunea înlocuirea vechiului sistem cu forme corespunzătoare noului statut al Basarabiei. Forme de organizare și structuri corespunzătoare erau necesare și pentru celelalte domenii ale vieții economice, sociale, culturale și spirituale.

În iunie 1918, din necesitatea de a accelera reorganizarea Basarabiei, se înființea un Comisariat General „care să coordoneze lucrările și să armonizeze raporturile dintre autoritățile civile și organele militare în tot ceea ce se referă la reorganizarea Basarabiei și la aplicarea măsurilor administrative”. Prin Decretul Regal nr. 1448 bis din 13 iunie 1918 în funcția de Comisar general al Basarabiei a fost numit generalul de corp de armată Artur Văitoianu. [9]

Comisarul general al Basarabiei a fost investit cu puteri deosebite. Actele de comandament și administrative provenite din atribuțiile sale trebuiau executate de administrațiile civilă și militară a căror coordonare era una din sarcinile principale ale Comisarului. El administria treburile publice prin Consiliul Directorilor și în colaborare cu Președintele Sfatului Țării.

În problemele ce țineau de competența organelor centrale, Comisarul general era obligat să fie legătură directă cu departamentul ministerial respectiv. El nu avea competența de a schimba autoritățile municipale sau colective existente, dar avea facultatea de a numi unii funcționari inferiori după propunerile făcute de autoritățile locale.

Instituția Comisarului general al Basarabiei a fost constituită cu titlu provizoriu trebuind să înceeteze odată cu desăvârșirea reorganizării administrative a Basarabiei. Din acest motiv dar și datorită faptului că n-a îndreptățit aşteptările autorităților la 11 decembrie 1918 a fost desființată. [10]

Pentru completarea sistemului administrativ cu organe noi care să garanteze înfăptuirea măsurilor elaborate, Consiliul Directorilor a constituit prefecturi județene, în fruntea cărora, în mare parte au fost numiți funcționari de origine basarabeană. [11]

De rând cu noile instituții administrative au fost menținute și zemstvele. Problema menținerii sau a lichidării zemstvelor a focalizat atenția funcționarilor din administrație cât și a teoreticienilor.

Menționăm că o bună parte din funcționari ai administrației basarabene optau pentru menținerea lor ca exponenți ai interesului local.V.Ionescu-Dazzeu, optând pentru coexistența zemstvelor cu noile organe administrative județene și comunale menționa: „Ca organ administrativ zemstva constituie o personalitate autonomă; singură își determină activitatea sa, veniturile și cheltuielile, serviciile, atribuțiile, într-un cuvânt întreaga sa organizare; pe când județul sau comuna din Vechiul Regat sunt dependente ale Statului, derivate sau variabile ale personalității sale,existând în limita acordată de el, zemstvele sunt instituții autonome pe lîngă Stat, coexistând împreună: zemstvele reprezentând, cunoscând și satisfăcând interesele exclusiv locale iar statul pe cele ale națiunii, coexistența lor nu implică excludere, din contra, armonie, cooperare. Statul având datoria de a ajuta zemstva pentru lucrări mai importante, și dreptul de a interveni când activitatea zemstvei n-ar fi în concordanță cu interesele sale”. [12]

Alți funcționari ai administrației basarabene, în special cei proveniți din Regat, considerau coexistența a două tipuri de instituții administretive pentru realizarea acelorași funcții drept o abatere de la direcția generală de unificare administrativă a României..C.Filipescu și E.Giurgea considerau că „nu se poate ca în aceeași țară să existe două feluri de administrație.Aceasta ar îngreuna prea mult aplicarea legilor și menținerea ordinii publice”. [13]

După 1918, adversarii Unirii au încercat să transforme zemstvele în centre de activitate antiromână. S-a evidențiat, în această ordine de idei, Duma orașului Chișinău. În aceste condiții, Guvernul român recurge la lichidarea treptată a zemstvelor și a Dumelor orășenești. Astfel, la 4 septembrie 1918, prin decret regal se dizolvă Duma și Consiliul orașenesc al Chișinăului. Motivele dizolvării acestor instituții se conturează în raportul Președintelui Consiliului de Miniștri A.Marghiloman către Regele Ferdinand I: „...actuala Dumă și Consiliul Comunal (Uprava) al orașului Chișinău, nu poate fi considerată ca o expresie reală a orașului, deoarece când ea a fost aleasă în 1917, a luat parte la vot și armata rusă în retragere, care evident nu avea nici un drept de a participa la alegeri. Este momentul ca orașul să fie administrat de un consiliu comunal, care să fie în realitate reprezentantul lui.

Duma actuală înțelesese lipsa ei de legitimitate, când în luna lui iunie ea luase hotărârea de a se face noi alegeri la 6 august trecut, dar Duma și Consiliul Comunal nu corespund nici cerințelor unei

administrațiuni satisfăcătoare. Astfel: în contra dispozițiilor Legii, primăria administrează fără buget și de la un milion și jumătate a urcat cheltuielile la peste patru și jumătate milioane.

Primăria refuză categoric să întocmească cartele și să le distribuie la populație, deși ministrul industriei și comerțului în vedere de a înfrâna specula, a luat dispozițiunea de a nu împărți petrolul, decât pe bază de cartele și prin societatea de distribuție a petrolului.

Tot asemenea delegația consiliului comitetelor de aprovizionare dovedește incapacitatea administrativă a Dumei și a Consiliului Comunal.

Din acest punct întreg de vedere, populația suferă și interesele ei sunt pereclitate.

Mai mult, primarul ales este vădit protivnic stării de lucruri create de Unirea Basarabiei cu România. El atacă pe față actele guvernului, după cum dovedesc procesele verbale ale adunării extraordinare a zemstvei Guberniei prezidată de dânsul și protestul lui din 6 iunie în contra organizării poliției de stat, indispensabilă în Basarabia, ca în orice altă parte a țării.” [14]

În locul Dumei și a Consiliului orașenesc al orașului Chișinău a fost numită o comisie interimară, căreia i s-a încredințat administrarea gospodăriei orașenești. [15]

Peste o lună, conform Decretului Președintelui Consiliului de Miniștri ai României № 2720 din 4 octombrie 1918 a fost desființată zemstva gubernială. Atribuțiile exercitate de zemstvă au trecut asupra Consiliului de Directori. Atribuțiile serviciilor de comunicații și sanitar ale zemstvei guberniale au fost preluate de serviciul central tehnic și serviciul sanitar aflat pe lângă Comisarul General al Basarabiei. Finanțele zemstvei guberniale au fost trecute sub administrarea Directorului finanțelor Basarabiei. [16] Zemstvele județene au fost menținute dar treptat, ele au fost private de o parte din atribuțiile îndeplinite de ele anterior.

În ședința sa din 27 noiembrie 1918, Sfatul Țării „fiind încredințat că în România tuturor românilor regimul curat democratic este asigurat pe viitor” a anulat condițiile prevăzute de Actul Unirii din 27 martie 1918 și a declarat „unirea necondiționată a Basarabiei cu România-mamă”. [17] Odată cu adoptarea acestui Act s-a început o nouă etapă a procesului de unificare administrativă.

În concluzie, menționăm că procesul redimensionării sistemului administrativ al Basarabiei în perioada cercetată a fost marcat și

influențat de următorii factori ce au frânat acest proces:

- Lipsa personalului administrativ pregătit
- Instabilitatea funcției administrative
- Insuficiența actelor normative de reglementare a activității instituțiilor administrative
- Lipsa de organizare în cadrul instituțiilor administrative.

### **Referințe bibliografice:**

1. Basarabia și basarabenii.- Chișinău, 1991, p.246-247.
2. Tarangul, Erast Diti. Tratat de drept administrativ român.- Cernăuți, 1944, p.147.
3. Monitorul Oficial al României, 10 aprilie, 1918.
4. Ibidem
5. Decretul Regal nr.852 din 9-IV-1918, publicat în Monitorul Oficial al României la 10 aprilie, 1918 prevedea:
6. „Art. I. – Se înființează un consiliu de directori pentru administrarea provizorie provincială a Basarabiei.
7. Art. II. – Sunt numiți membrii ai acestui consiliu: Doctor P. Cazacu ca preșident;
8. D-nii Ion Costin, N.N. Codreanu, Ștefan Ciobanu, Vlad Chiorescu, Gheorghe Grosu, Emanoil Catelie, Isac Gherman și Arcadie Osmolovski ca membri.”
9. Filipescu, C., Giurgea, E. Basarabia. Considerațiuni generale, agricole, economice și statistice.- Chișinău, 1919, p.295.
10. Cazacu P. Moldova dintre Prut și Nistru. 1812-1918. Chișinău, 1992, p.410-412.
11. Sfatul Țării, 12 aprilie 1918.
12. Monitorul Oficial al României, 15 iunie 1918.
13. Monitorul Oficial al României, 12 decembrie 1918.
14. Cornea, S. Autonomia administrativă a Basarabiei în cadrul României întregite. În: Administrarea publică, 1998, nr.1, p.113.
15. Ionescu-Dazzeu, V. Organizarea administrativă a Basarabiei.- Chișinău, 1920, p58.
16. Filipescu, C., Giurgea, E. Op.cit., p.298; Referitor la discuțiile privind menținerea zemstivelor în sistemul administrativ al Basarabiei a se vedea: Cornea S. Zemstva în sistemul administrativ al Basarabiei (1918-1925). În: Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova. Seria "Științe socioumanistice", Vol. II, Chișinău, 2005, p.44-45.
17. Monitorul Oficial al României, 5 septembrie, 1918

## **DINASTIA CARAVASILE**

**Ludmila Velixar**, director al Muzeului Cahul

De istoria dezvoltării orașului Cahul este legată direct viața și activitatea social-politică (din sec. al XIX-lea) a unor personalități proeminente. Cercetând documentele de arhivă, studiile istorice realizate pe parcursul sec.XIX-XX, ne-a surprins numărul impunător de personalități, ce s-au remarcat în istoria orașului și a județului Cahul, această fiind imboldul cel mai serios de orientare spre subiectul aflat în atenția noastră. Pe parcursul cercetărilor au fost descoperite documente, care au scos la iveală noi evenimente, fapte și nume, cândva bine cunoscute în mijlocul populației de aici, astăzi rămase în umbra uitării. Dimitrie I.Caravasile (1799-1890) și membrii familiei lui au fost unii dintre aceste personalități. Cu sprijinul descendenților acestei dinastie a fost alcătuit arborele genealogic al familiei Caravasile, care reprezintă generațiile ce s-au succedat timp de două secole.

Legenda familiei Caravasile începe la cumpăna secolelor XVIII – XIX la Istambul, capitala Imperiului Otoman. Dimitrie Caravasile era capul unei familii bogate grecești care locuia la Istambul, era reprezentant comunității grecești din oraș și unul din partizanii de seamă ai luptei de eliberare a grecilor de sub jugul otoman. În timpul unei răzmerițe grecești la Istambul, Dimitrie Caravasile a fost arestat și condamnat la moarte prin spânzurare. Legenda spune că a fost spânzurat de un candelabru al fostei biserici creștin - ortodoxe Sf. Sofia din Istambul, transformată de turci în moschee. Soția lui Dimitrie Caravasile cu cei doi copii ai lor fiind ajutată de un senator credincios turc, s-a refugiat pe un vapor rusesc, ce urma să plece spre Odesa. Istoria mărturisește că cei doi copii, o fată și un băiat au fost ascunși într-un butoi gol de măslini, ajungând astfel cu bine la Odesa. Ce s-a întâmplat cu ei în continuare, care au fost consecințele care au adus familia Caravasile în Basarabia, legenda nu mai povestește. Se știe doar, că în primele decenii ale secolului XIX, la Ismail, oraș-port la Dunăre, s-a stabilit Ivan Caravasile, proprietarul unei companii de transporturi navale. Legenda mărturisește că martirul grec Dimitrie Caravasile a fost canonizat de biserică creștin-ortodoxă grecească<sup>1</sup>. Iar numele Dumitru va fi purtat de către un reprezentant, din fiecare generație a acestei dinastii.

---

<sup>1</sup> MC FA-8446, Scrisoarea d-lui E.Mârza din 09.04.2001

Compania de transporturi și construcții navale a armatorului Ivan Caravasile din Ismail, a prosperat deosebit de mult sub conducerea fiului său Dimitrie Caravasile. În anul 1854 D. Caravasile, negustor de ghilda I din orașul Ismail, cumpără de la soția guvernatorului Basarabiei Pavel I. Fiodorov orașul Cahul cu cca 4.000 desetine pământ. Numele noului proprietar al orașului a figurat pe clopotul din bronz al bisericii ortodoxe Sf. Dumitru din Cahul datat cu anul 1862, ctitorită de el<sup>2</sup>. D.Caravasile s-a îngrijit mult pentru prosperarea târgului său, precum și a îmbunătățirii veniturilor sale.

Familia fostului proprietar al orașului și pămînturilor din această parte a Basarabiei a fost numeroasă. Istoricul basarabean Gheorghe Bezvicone constată că bogatul armator din Epir împreună cu soția sa Eliza Z. Plarino, stabilit “în cele din urmă la Cahul...a lăsat o familie mare: doi fii și patru fiice. Fiii, Alexei și Dimitrie, cunoscuți parlamentari din regiune, personalități ce au adus contribuții deosebite vieții social-politice și culturale a Basarabiei.

Vom încerca unele „schițe de portret” ale copiilor fostului proprietar al orașului prin prisma aportului lor la prosperarea localității și provinciei. Sofia, fiica mai mare a lui D.I.Caravasile, l-a avut ca soț pe Aristarh Anton Celebidaki, comisar regal român în războiul de independență din 1877-1878, iar apoi – consul rus la Tulcea și consul general la Florența, decedat în 1917<sup>3</sup>.

Altă fiică, Ana, s-a căsătorit cu Alexandru Exarh, care a studiat la Colegiul Richelieu din Odessa, împreună cu Șt.Gonata, N.Donici, A.Casso și.a., fiind unul dintre promotorii cercului moldovenesc din vechea Basarabie, strâns în jurul fraților Leonard.

Ultimele două fiice ale lui D.I.Caravasile, Maria și Elena s-au măritat: prima cu D.C.Crăciunescu, iar a doua cu T.Tulceanov, cunoscutul primar al Ismailului<sup>4</sup>.

Dintre toți ginerii proprietarului orașului Cahul, merită pomenit numele lui D.C.Crăciunescu – om de vază în ținutul nostru, un devotat al Societății „Junimea” și al revistei „Convorbiri literare”, pe care o sprijinea prin corespondență cu Iacob Negruzzi<sup>5</sup>.

Alecu D.Caravasile (născut la 15 septembrie 1846 - 1915) a

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Bezvicone Gh., Familia Caravasile și D.C.Crăciunescu // În: Din trecutul nostru, 1939, august-septembrie, pag.32

<sup>4</sup> Ibidem, pag.33

<sup>5</sup> Idem., Fapte trecute și basarabeni uitați. Chișinău, 1992, pag.197-198

studiat la Ismail și Atena, apoi a făcut dreptul la Paris, s-a însurat cu fiica moșierului Ceanguli din județul Orhei cu care a avut 7 copii, dintre care 2 fiice și 5 feciori. La împărțirea moștenirii Alecu Caravasile a obținut orașul Cahul și fâșia de pământ alăturată. În apropierea orașului avea un conac mare și vii din care producea vinurile renumite „Cahul – Froza”. Alexei Caravasile era proprietarul unei superbe vile, numită “Villa Froza”, casă construită după un proiect personal cu 42 de odăi și alte construcții. În anul 1914 a fost dată în exploatare stația electrică, care aproviziona cu curent vila. Prin ucazul senatului din 1 aprilie 1910 A. Caravasile și cei trei fii ai săi (Alexei, Gheorghe și Vasile) au fost înnobilați pe viață.

După cum evocă documentele de arhivă, în timpul administrației românești, Alecu Caravasile a fost deputat român, primar al orașului, iar sub ruși – deputat în Duma a II-a de Stat, membru al Consiliului Județean Cahul. A fost decernat cu înalte distincții și titluri onorifice: era posesorul certificatului de titlu superior de clasă oferit de consiliul pedagogic al Școlii orășenești din Cahul, la propunerea Directorului învățămîntului din gubernia Basarabia de la 1 august 1897, a fost decorat cu medalie în memoria domnirii împăratului Alexandru al III-lea. Iar în anul 1899, prin înalta permisiune imperială, i-a fost acordat lui și copiilor săi dreptul de a purta titlul de cetățean de onoare al orașului Cahul. În anul 1901 a obținut dreptul de a purta „Crucea de Aur a Ordinului Măntuitorului”, distincție acordată de regele Greciei<sup>6</sup>. Alecu împreună cu fratele său Mitică au contribuit substanțial la modernizarea vieții orașului Cahul.

„Cuconu Mitea”, Dimitrie Caravasile, a fost sub români numai subprefect de județ. Se vorbea că tot județul depindea de această familie, încât la alegerile parlamentare, cuconul Mitea, locțiitor de prefect, se așeza și scria: „Noi, Dm. Caravasile, alegem ca deputat pe...”<sup>7</sup>. A studiat la Berlin și Viena, unde și s-a căsătorit cu Maria Karlovna cu care a avut 11 copii.

În perioada dominației Rusiei Tariste Dimitrie D. Caravasile a fost președintele Comitetului Zemstvei din Cahul. În patrimoniul Muzeului Cahul se găsesc copiile documentelor manuscrise din fondurile Arhivei Naționale care au fost donate de către soția doctorului în istorie, Pavel Dimitriev din care rezultă că Dimitrie

<sup>6</sup> ANRM, f.9, inv.2, d. 229

<sup>7</sup> Bezvicone Gh. Familia Caravasile și D.C.Crăciunescu. // În: Din trecutul nostru, 1939, august-septembrie, pag.37.

Caravasile deținea în 1892 această funcție și că a oferit propria casă școlii orașenești, până la finisarea lucrărilor de construcție a noii clădiri<sup>8</sup>.

Intreaga familie a trecut prin focul revoluției bolșevice din anul 1917, când a fost jefuită și distrusă casa de la moșia "Froza". După revoluție și primul război mondial, începând cu anul 1918 când Basarabia a intrat în componența României, familia Caravasile și-a reorganizat gospodăriile și iar au devenit fruntași în ținutul Cahul. O stradă din orașul Cahul, după unire, a purtat numele Caravasile (actualmente str.Tecuci). Marea moșie a familiei Caravasile a fost expropriată conform reformei agrare din 1921, în posesia membrilor moștenitori ai familiei rămânând doar câte 100 ha de pământ. Dar viața pașnică și prosperă din Basarabia reunită cu România a fost brutal și violent întreruptă de ultimatumul sovietic din 26-28 iunie 1940.

Un destin tragic a avut Vasile, fiul lui A.D.Caravasile. Vasile A.Caravasile, moșier, deținător a aproape o 100 de ha, a devenit victimă a terorii staliniste dezlănțuite după 1940. Frații lui, Gheorghe și Alexei erau stabiliți în România, iar sora lui Alexandra într-o comună din județul Soroca. Vasile era un om cult, absolvent în anul 1901 al școlii superioare de cadeți din Sankt-Petersburg<sup>9</sup> și al Universității din Montpellier (Franța). La Montpellier a cunoscut-o pe Theresa Honorine Brun, o văduvă cu patru ani mai în vîrstă decât el, cu care în anul 1915 s-a căsătorit și cu care a avut două fete – Mirta, născută la 1916, și Nadin, născută la 1917<sup>10</sup>.

În perioada anilor 1919-1920 Vasile A.Caravasile împreună cu soția lui și cele două fiice Mirta și Nadine au sosit în România, instalându-se la „Villa Froza”, locuința familiei, așezată pe unul din dealurile moșiei, într-un loc pitoresc. Soția lui franțuzoaică, Theresa, nu s-a putut acomoda cu viața de la țară și a hotărât să se reîntoarcă în Franța, lăsând cei doi copii, în grija tatălui lor. La scurt timp, văzând că fosta lui soție nu se mai întoarce la Cahul, Vasile a intentat acțiune de divorț care s-a pronunțat la Montpellier în anul 1923<sup>11</sup>. Simțind nevoie unei vieți normale de familie, s-a recăsătorit cu o verișoară a lui, Alexandra D.Caravasile, fiica unchiului său Dimitrie.

<sup>8</sup> ANRM, f 2 inv.1, d. 8859 f. 2-4v; 6-7;10-10v

<sup>9</sup> MC FA 8504. Atestatul elevului V.Caravasile din anul 1901, 9 iunie.

<sup>10</sup> MC FA – 8516; MC FA – 8505.

<sup>9</sup> MC FA - 8516

<sup>11</sup> MC FA - 8516

Vasile A.Caravasile s-a integrat vieții sociale și economice a orașului Cahul și a devenit cetățean român. La 30 iulie 1927 s-a născut cel de al treilea copil, Olga, care avea să crească lângă surorile ei mai mari, toate crescute de mama ei „tanti Şura”. Vasile A.Caravasile primind prin reforma agrară circa 96 hectare și 7.862 m.p. de pământ, care cuprindea pământ arabil, vie, livezi, pădure, pășune, pepinieră, parc, curte, fântână, o cărămidărie, avea să piară odată cu instalarea noului regim comunist în Basarabia. Pentru dezvoltarea gospodăriei a făcut un împrumut la Banca de Credit din București “ipotecându-și” moșia. Având nenorocul să fie câțiva ani secetoși nu a putut să-și plătească integral ratele și dobânzile la bancă, fapt care nu i-a permis să ducă împreună cu întreaga familie un trai pe măsura averii lui, neputând să-și trimîtă cele două fete mai mari la școli superioare, acestea limitându-se la absolvirea liceului de fete din Cahul.

Nota ultimativă a căzut ca un trăsnet peste întreaga suflare românească din Basarabia. Vasile A.Caravasile a fost dureros surprins la aflarea acestei vești. Soția lui, Alexandra, i-a propus și a insistat ca să se refugieză cu toată familia în România, unde ambii aveau rude de gradul întâi. Dar neconcepând despărțirea de gospodăria lui a refuzat categoric ideea refugiuului în România. El fiind o fire statornică pe glia lui strămoșească, ignorând ceea ce se știa despre teroarea roșie a regimului comunist din URSS, nedorind să fie povară pentru rudele din România, spunea: „cum trăiesc o sută cincizeci milioane de oameni din Uniunea Sovietică, vom trăi și noi aici”.

Astfel, Vasile A.Caravasile, împreună cu soția lui Alexandra și fiica lor Olga au rămas la „Dacea” (“Villa Froza”), în așteptarea evenimentelor tragice care urmău să aibă loc în scurt timp după 28 iunie 1940.

La 6 iulie 1940, Vasile A.Caravasile a fost arestat, dus în închisoarea din Cahul, transferat la închisoarea din Chișinău și apoi, după cutremurul din noiembrie 1940, dus la închisoarea din Tiraspol.

Vasile A.Caravasile a fost condamnat la data de 26 noiembrie 1940, de Consiliul superior pe lângă Comisariatul Poporului al Afacerilor Interne, la opt ani, pentru activitate antirevolutionară și în februarie 1941, deportat în Kazahstan. A decedat la 10 august 1943 și înmormântat la cimitirul din Sarepta, raionul Miciurin din regiunea Karaganda-Kazahstan<sup>12</sup>. Soția și fiica Olga s-au refugiat în România.

---

<sup>12</sup> MC FA – 8392. Arhiva familiei Caravasile-Mârza

Un alt membru al dinastiei Caravasile deportat în Siberia a fost Eufrosinia Kersnovski, fiica Andrei Caravasile, sora lui Vasile Caravasile, care locuia în județul Soroca. După anexarea Basarabiei în 1940, doar Alexandra Caravasile-Kersnovski, mama Eufrosiniei, s-a refugiat în România. Pe când fiica ei, care a rămas în Basarabia, la 13 iunie 1941 a fost deportată în Siberia. Dorința de viață a determinat-o să evadeze din lagăr la 26 februarie 1942. Fuga ei a luat sfârșit la finele anului 1942, când a fost prinsă, închisă, judecată și condamnată la moarte prin împușcare. Sentință care, mai târziu, a fost substituită cu 10 ani privație de libertate.

Fiind eliberată din detenție în anul 1957, ea a vizitat Basarabia. Aici a aflat, că mama ei locuiește la București. Abia în anul 1960, Eufrosinia a obținut repatrierea mamei sale în URSS. S-a stabilit definitiv în orașul Esentuki din Caucaz. La rugămintea mamei sale, ea și-a scris retrăirile din Gulag, în volum de 12 caiete cu 680 de ilustrații color. Memorile Eufrosinei Kersnovski, scrise pe 1500 pagini dactilografiate, au fost parțial publicate în revista "Znamea", a uniunii scriitorilor din URSS și în revista "Ogoniok" în anul 1990, cu titlul "Pictură murală". S-a stins din viață la Esentuki la 8 martie 1995.

Al treilea membru al familiei Caravasile, care a fost deținut politic în timpul regimului comunist din România, a fost Nicolae D. Caravasile, vîr primar cu Vasile A. Caravasile. S-a născut la Chișinău în anul 1895, fiind al noulea copil din familia lui Dimitrie Caravasile. A locuit și a învățat la Cahul și Chișinău, devenind în anii '20 comisar de poliție la Cahul. În 1940 s-a refugiat în România la București, unde a continuat să activeze ca comisar de poliție. Aici a continuat să lupte pentru anihilarea organizațiilor comuniste, operațiune care contravenea noului regim instituit în România la 1945. Aceasta a și fost cauza condamnării lui la șapte ani de închisoare și muncă silnică. Și-a ispășit pedeapsa la minele din Transilvania. Eliberat în anul 1963. A decedat în anul 1969 la București.

Istoria dinastiei Caravasile prezintă interes prin faptul că reprezentanții acestei dinastii se înscriv în pleada fondatorilor târgului Cahul. Atât D. I. Caravasile, cât și urmașii lui și-au adus contribuția la prosperarea vieții economice, sociale, politice și culturale a orașului. Cercetarea acestei dinastii vine să completeze istoria orașului și ținutului Cahul.

## RELAȚIILE MOLDOVEI CU TĂTARII ÎN PERIOADA ANILOR 1432-1457

**Sabrina Bostănel**, Catedra de Istorie

Legăturile Țării Moldovei cu tătarii în 1432–1457 s-au constituit reieșind din situația internațională a timpului. După moartea lui Alexandru cel Bun au avut loc câteva invazii tătărești<sup>18</sup>. Dar, în principiu, Țara Moldovei pe timpul lui Alexandru cel Bun nu a avut hotare directe cu tătarii, învecinându-se cu puterea Poloniei și a Cnezatului Litvaniei<sup>19</sup>, iar teritoriile pe unde hoinăreau tătarii au fost stăpânite de munteni și moldoveni de prin 1387–1388<sup>20</sup>.

Aproximativ din 1360 Hoarda de Aur se retrage din partea stângă a Nistrului și sudul Basarabiei. În luptele pentru stabilirea controlului asupra acestor raioane au intrat Polonia, Lituania și Moldova<sup>21</sup>. Istoricul rus I. G. Konovalov,(cu un sentiment de durere parcă) scrie că „sub presiunea, năvala” a Moldovei, Poloniei și Lituaniei, „satele Hoardei de aur din Pridnestrovie au pierit și se petrece scoaterea, eliminarea treptată a Hoardei de aur din această regiune”<sup>22</sup>. Totodată, se menționează „triburile tătare nomade” în aceste regiuni „indiscutabil s-au păstrat”<sup>23</sup>. În realitate, tătarii nu s-au păstrat. Ei aveau alt mod de viață. E altceva. Stăpânirea țărmului Mării Negre de la Nistru și până la Nipru de către Polonia și Lituania a fost de scurtă durată. După moartea lui Vladislav Jagiello, tătarii au revenit în Crimeia și Transnistria, de unde duceau luptă cu Țara Moldovei<sup>24</sup>.

Stabilindu-se pe aceste teritorii dintre Bug și Nistru, formând Edisanul lor administrativ, tătarii au devenit cei mai incomodoi vecini ai Țării Moldovei<sup>25</sup>.

---

<sup>18</sup> Cronicile slavo-române, edit. P.P. Panaitescu, după I. Bogdan, București, 1958, p. 6, 14–15.

<sup>19</sup> Olgierd Gorka, Napadnienne Czernomorskie w politice polskiego sredniowiecza (1350–1459) (Problema Mării Negre în politica polonă medievală), în „Przeglad Historyczny”, 1980, vol. X, p. 29–37; Călători străini prin țările române, vol. I, București, 1968, p. 50, 52.

<sup>20</sup> C. Cihodaru, Alexandru cel Bun, Chișinău. 1990, p. 220.

<sup>21</sup> Istoria Pridnestrovskoi Moldavskoi Respubliki, Tom I, Tiraspol, 2000, p. 111.

<sup>22</sup> Ibidem, p. 111.

<sup>23</sup> Ibidem, p. 125–126.

<sup>24</sup> C. Cihodaru, Op. cit., p. 222.

<sup>25</sup> C. Cihodaru, Op. cit., p. 222.

În acele condiții grele pentru Țara Moldovei, la ne înțelegereile dintre frații Ilie și Ștefan II s-au adăugat și năvălirile tătarilor. Grigore Ureche scrie „că în anii 6947 (1439) noiembrie 28, intrat-au în țară oastea tătărească, de au prădatu și au arsu până la Botoșani și au arsu și târgul Botoșani”<sup>26</sup>.

„În următorul an, la 12 decembrie 1440, tătarii iarăși au intrat în Țara de Jos, de au prădat și au ars Vaslui și Bârladul”<sup>27</sup>. Cronicarul n-a lămurit cine și de unde erau acești tătari. Astfel în perioada domniei comune a fraților Ilie și Ștefan II (8 martie 1436-1 august 1442)<sup>28</sup>, primul în Moldova de Sus cu reședința la Suceava, iar al doilea, în Moldova de Jos cu reședința la Vaslui, G. Ureche relatează doar despre ”niște tătari ce au prădat țara în două rânduri”<sup>29</sup>. Mai jos Grigore Ureche însemnează - „Iară Letopisețul leșesc de acești tătari ce scrie mai sus că au prădat țara, nimica nu scrie”<sup>30</sup>.

Am văzut ce de fapt ne comunică Ureche că Țara Moldovei în anii 1439 și 1440 a fost atacată de năvălirea tătarilor. Însă mai întâi în perioada anilor 1433–1439 hoardele tătărești au prădat Podolia de peste Nistru<sup>31</sup>. În această perioadă domnii Moldovei Ilie și Ștefan II depun omagiile lor de vasalitate regelui Poloniei primul la 8 septembrie 1439<sup>32</sup> și al doilea la 25 decembrie 1439<sup>33</sup> prin care se angajau „să stăm pe lângă Măria sa împotriva oricărui dușman și împotriva păgânătății”<sup>34</sup>. N. Grigoraș menționează că Ștefan II respectându-și angajamentele luate față de Polonia trimite trupe contra

---

<sup>26</sup> Letopisețul Țării Moldovei până la Aron Vodă (1359-1595) întocmit după Grigore Ureche vornicul de Simeon Dascălul și C. Giurescu, București, 1916, p. 40; Ion Bogdan, Cronică inedită atingătoare de Istoria Românilor, București, 1895, p. 30

<sup>27</sup> Letopisețul Țării Moldovei, p. 40

<sup>28</sup> Leon Shimanschi, Precizări cronologice privind Istoria Moldovei între 1432-1447, în Anuarul de Istorie și Arheologie “A. D. Xenopol”, vol. VII, Iași, 1970, p. 75

<sup>29</sup> Letopisețul Țării Moldovei, p. 40

<sup>30</sup> Ibidem, p. 40;

<sup>31</sup> I. Minea, Informațiile românești ale lui Jan Dlugosz, Iași, 1926, p. 30

<sup>32</sup> Costăchescu M., Documente moldovenești înainte de Ștefan cel Mare, vol. II, Iași, 1932., p. 712-713

<sup>33</sup> Costăchescu M., op., cit., p. 714-715.

<sup>34</sup> Costăchescu M., op., cit., p.713; 714-715.

tătarilor<sup>35</sup>. Însă în condițiile, când tătarii erau aproape de Moldova, țara se putea aștepta să fie atacată de către ei<sup>36</sup>. Lucru care n-a întârziat să se producă cu toate că domnitorul Ilie a întărit cetatea Hotin, unde a instalat ca pârcălab pe Manoil<sup>37</sup>, după relatările lui Grigore Ureche „în anii 6947 (1439) noiembrie 28, intrat-au în țară oastea tătărească, de au prădatu și au arsu până la Botoșani și au arsu și târgul Botoșani”<sup>38</sup>. Tătarii au prădat, au ucis populația, au robit-o, au dus cu ei tot ce se putea de prădat.

Pe de altă parte, Ștefan al II-lea care se afla la Vaslui și-a dat seama după cum afirmă N. Grigoraș că tătarii se vor ântoarce și vor ataca Țara de Jos<sup>39</sup>. De aceea el a întărit Cetatea Albă însărcinând- ul cu paza pe pârcălabul Feodorca<sup>40</sup>. Pe inscripția pusă de Ștefan al II-lea la intrare în cetate era scris: „Făcutu-sa această cetate” la 16 noiembrie 1440<sup>41</sup>. Însă tătarii nu au atacat Cetatea Albă. Ei au năvălit mai la nord, spre Vaslui și Bârlad, după cum ne relatează Grigore Ureche „în următorul an la 12 decembrie 1440, iarăși au intrat tătarii în Țara de Jos de au prădat și au arsu Vaslui și Bârladul”<sup>42</sup>. Mai jos Grigore Ureche însemnează - „Iară Letopisetur leșesc de acești tătari ce scrie mai sus că au prădat țara, nimica nu scrie”<sup>43</sup>.

Referitor la această ultima consemnare a cronicarului s-ar putea menționa că probabil polonezii se simțeau vinovați de atacul tătarilor asupra Moldovei deoarece nu-și respectase obligațiile luate față de cei doi domni moldoveni care depusese omagiile lor regelui Poloniei, la 8 septembrie 1439<sup>44</sup> Ilie și Ștefan II la 25 decembrie 1439<sup>45</sup>. Cu atât mai

<sup>35</sup> N. Grigoraș, Din istoria diplomației moldovenești (1432-1457), Iași, 1948, p. 99

<sup>36</sup> I. Minea, op., cit., p. 30

<sup>37</sup> Iorga N., Istoria românilor, t. IV, p. 66.

<sup>38</sup> Letopisetur Țării Moldovei până la Aron Vodă (1359-1595) întocmit după Grigore Ureche vornicul de Simeon Dascălul și C. Giurescu, București, 1916, p. 40; Ion Bogdan, Cronici inedite atingătoare de Istoria Românilor, București, 1895, p. 30

<sup>39</sup> N. Grigoraș, op. cit., p. 100

<sup>40</sup> Bogdan I. Inscriptiile de la cetatea Albă // Analele Academiei Române, t. XXX, București, 1908, p. 316.

<sup>41</sup> I. Bogdan, op. cit, p316

<sup>42</sup> Letopisetur Țării Moldovei, p.40.

<sup>43</sup> Ibidem, p. 40;

<sup>44</sup> Costăchescu M., op., cit., p. 712-713

mult că Ștefan II a trimis ajutor armat Poloniei când a fost atacată de tătari, iar la 25 septembrie 1439 Ștefan II prin actul omagial față de regele Poloniei cerea reciprocitatea angajamentelor „la rândul său Măria sa (regele Vladislav n.n.) ne va apăra și va sta pe lângă noi împotriva oricărui dușman”<sup>46</sup>.

Deducem, că regele Poloniei Vladislav nu s-a respectat angajamentele de suzeran luate față de Ștefan II și nu i-a trimis ajutoare atunci când avea nevoie ne cătând la faptul, că Ștefan II și l-a respectat pe cel de vasal când Polonia a fost atacată de tătari. Astfel ținem a crede că anume din aceste motive cronica poloneză nu relatează prădăciunile tătarilor în Moldova.

Loviturile tătărești s-au simțit multă vreme în Moldova. Populația era neliniștită, dezorientată, iar domnitorii Ștefan al II-lea și Ilie luptau pentru puterea totală în Țara Moldovei. Domnitorii nu erau în stare să apere populația de invazia rapidă a tătarilor, iar Polonia ca stat suzeran nu-și ajuta vasalul. Pe de altă parte, cu tătarii era imposibil de dus tratative diplomatice. Ei nu aveau cultura diplomației, dar se ocupau cu jefuirea popoarelor vecine, inclusiv Țara Moldovei.

Se cunosc cazuri când tătarii îi instigau pe polonezi împotriva Moldovei.

În timpul celei de-a doua domnii a lui Petru III (5 aprilie 1448-după 10 octombrie 1448)<sup>47</sup> un sol al hanului tătărasc, Kalina a venit la regele Poloniei Cazimir IV care se afla în Camenița și-i comunică că hanul tătărasc „este dispus a ajuta pe rege cu oaste contra Moldovei”<sup>48</sup>. Numai refuzul regelui a făcut ca invazia tătarilor să nu aibă loc. Erau cazuri când și domnii Moldovei îi instigau pe tătari să atace Polonia, N Iorga crede că Bogdan II (12 octombrie 1449-15 octombrie 1451)<sup>49</sup> le va fi dat de știre tătarilor că pe malul stâng al Nistrului stăpânii nu sunt acasă<sup>50</sup>la 6 septembrie 1450 când trupele poloneze se aflau într-o

---

<sup>45</sup> Costăchescu M., op., cit., p. 714 -715

<sup>46</sup>Ibidem.

<sup>47</sup> Documentul de la 5 aprilie 1448 pentru mănăstirea din Poiana (Pobrata) primul document de la Petru III pentru a doua domnie, D.R.H. vol. II, București, 1976, p. 392-395, ultimul document de la 10 octombrie 1448, Idem, p. 414-415.

<sup>48</sup> Ilie Minea, op., cit., p. 39

<sup>49</sup> I. Bogdan, Cronici inedite atingătoare de Istoria Românilor, București, 1895, p. 51.

<sup>50</sup> N. Iorga, Istoria lui Ștefan cel Mare, București, 1904, p. 53.

campanie militară în Moldova<sup>51</sup> în încercarea de-al detrona pe Bogdan II și a-l aduce la tronul Moldovei pe Alexăndrel fiul lui Ilie, dar sunt învinși la Crasna<sup>52</sup> de Boddan II.

De cele mai dese ori ca vasali ai Poloniei, domnii Moldovei trebuiau să ajute suzeranul împotriva dușmanilor acestை. Astfel în anul 1452 Alexăndrel, ca vasal și ca mulțumire că a fost ajutat de Cazimir IV regele Poloniei să i-a tronul Moldovei „alăturându-se unor oști regale a opri niște hoarda de tătari năvălitori”<sup>53</sup> asupra Poloniei. Același Alexăndrel domn al Moldovei a treia oară (8 februarie 1453-26 august 1455) într-un act din 14 (februarie-mai) 1455 din Bănie va jura ajutor regelui Poloniei împotriva tătarilor<sup>54</sup>.

Pericolul invaziei tătarilor asupra Moldovei cât și asupra Poloniei a persistat mult datorită poziției geografice ale lor în vecinătatea tătarilor. Însă ca vasal al Poloniei Moldova era obligată să o ajute pe aceasta împotriva incursiunilor tătarilor. Uneori pentru a zdrobi puterea de incursiune a tătarilor sau a răspunde unei invazii a acestora, Polonia organiza expediții militare asupra lor. Iar Moldova de fiecare dată ca vasal era folosită în astfel de campanii. De multe ori domnii din perioada anilor 1432-1456 când se luptau pentru tronul Moldovei pentru a li se recunoaște domnia de către Polonia, își ofereau singuri serviciile acesteia ca aliați împotriva tătarilor.

Astfel procedează Petru Aron în actul omagial din 29 iunie 1456 pentru Cazimir IV regele Poloniei unde menționează: „ori de câte ori ar întreprinde război contra unui popor necredincios , Regele nostru Cazimir, sau Coroana sa ar pleca cu oștile sale contra numitului popor tartaric sau ar trimite propriul său popor atunci chiar noi făgăduim să ne îndatorăm în persoană cu însuși Regele nostru, Cazimir sau cu căpitanii săi sau cu nația sa și să călărim cu toată puterea noastră ”<sup>55</sup>.

<sup>51</sup> N. Iorga, Istoria Armatei Românești, vol. I, Vălenii- de- Munte, 1910, p. 109; G. I. Năstase, Istoria moldovenească din Kronica Polsca, în Cercetări istorice, Iași, 1925, p. 121; I Minea, Informații românești ale cronicii lui Jan Dlugosz, Iași, 1926, p. 41.

<sup>52</sup> M. Cogălniceanu, Cronicile românești sau Letopisețul Moldovei și al Valahiei. Tom. I, București. 1872, p. 148; N. Iorga, Studii istorice asupra Chiliei și Cetății Albe, București, 1899, p. 104; G. Ureche, Letopisețul Țării Moldovei, p. 39; G. I. Năstase, op., cit., p. 121.

<sup>53</sup> I. Ninea, op., cit., p. 43.

<sup>54</sup> M. Costăchescu, op., cit., p. 769- 771.

<sup>55</sup> M. Costăchescu, op., cit., p. 785.

Însă diverse au fost relațiile domnilor Moldovei cu tătarii. Se cunosc și cazuri când pierzând tronul hanii împreună cu familia întreagă cereau azil politic Moldovei, sau se refugiau aici pentru a nu fi persecutați de noii hani veniți la putere. Astfel în același act omagial de la 29 iunie 1456, pentru Cazimir IV, Petru Aron menționa: „să dăm chezăsie că pe fiili lui Sidachmet, odinioară Hanul Tatarilor, pe care-i avem sau am putea să-i avem, să-i dăm și să-i extrădăm însuși Domnului, Regelui Cazimir, sau Coroanei sale, de îndată ce și când am fi înștiințați, printr-un vestitor sau vestitori și scrisorile sale de trimisire și pe acești fii ai numitului Sidachmet, Hanul, vom trebui să-i însotim până în Camenița.

Asemenea Domnul, Regele, nu trebuie să trimită pe tatăl acestor fii, adică pe hanul Sidachmet, fără sfatul și voința noastră și a panilor noștri din Moldova”<sup>56</sup>.

Deci în deceniile 3-5 a sec. al XV-lea relațiile Moldovei cu tătarii au fost diverse. Din cele relatate am putea concluziona:

- Așezarea geografică a Moldovei cât și luptele pentru tronul țării a fiilor și urmașilor lui Alexandru cel Bun au creat premise favorabile tătarilor pentru a organiza incursiuni de pradă asupra Moldovei.

- Moldova ca stat vasal al Poloniei de cele mai multe ori participă alături de ea la campanii militare împotriva tătarilor, iar Polonia ca stat suzeran al Moldovei nu-și onora obligațiile de a o ajuta împotriva tătarilor.

---

<sup>56</sup>M. Costăchescu, op. Cit., p. 785.

## REFLECTII GENERALE ASUPRA SITUATIEI ECONOMICE A JUDEȚULUI ȘI ORAȘULUI CAHUL ÎN PRIMA JUM. A SEC. AL XIX-LEA

**Maria Maftei**, Muzeul Cahul

*Документальные источники позволяют нам проследить, какие изменения претерпела экономика города и уезда в целом, какие отрасли были приоритетными. Земледелие характеризовалось увеличением посевных площадей, возрастающим объемом сбора зерновых, а в животноводстве – ростом поголовья скота.*

*Эти изменения не могли не отразиться на развитии ремесел и торговли. Одним из аргументов развития комерции – рост численности торговцев, купцов.*

*В заключении, надо отметить, что в целом развитие получили кустарное производство, ремесла, однако темпы их роста, были медленными. Во многом тормозили развитие экономики социально-экономические и политические обстоятельства данного периода, и главным образом крепостничество и военные кампании Российской Империи, в первой половине XIX века.*

Prima mențiune documentară a localității care a existat pe locul unde astăzi se dezvoltă orașul Cahul, se referă la 2 iulie 1502. Această localitate era satul Șcheia, care se afla în gura pârăului Frumoasa.

Mai târziu satul Șcheia, care a aparținut mănăstirii Putna, și-a schimbat denumirea după pârăul la gura căruia era aşezat, adică Frumoasa. Cu acest nume satul figurează în documentele din secolul al XVIII-lea, precum și în harta elaborată de D. Cantemir.

Între timp, Frumoasa devenise un târgușor adevărat datorită poziției sale geografice și condițiilor favorabile naturale: situat pe căile de comunicații ce legau între ele principalele așezări umane și centre comerciale de pe Prut și Dunăre, precum și de pe ambele maluri ale Prutului, prin trecerea pe podul de la Oancea. Un alt factor este aflarea în imediata vecinătate a numeroaselor bălti și lacuri, deosebit de bogate în pește, ceea ce a favorizat apariția multor “fabrici” în lunca Prutului, unde se depozitau în ghețările tone de pește, care apoi era transportat în orașele și târgurile din Basarabia. La acestea se mai adaugă și existența în apropierea satelor din jur a unor bogate podgorii care asigurau o producție de mii de tone de vin, care urma să fie transportat pe la târguri și iarmaroace.

În studiul de față am încercat să elucidăm, în măsura în care ne-au permis izvoarele, unele aspecte ale vieții economice ale județului și

orașului Cahul în prima jumătate a sec. al XIX-lea. Cadrul cronologic al studiului cuprinde anii 1835 – 1856, deci, de la întemeierea orașului și județului Cahul până la tratatul de pace de la Paris.

Pentru a argumenta importanța subiectului abordat, este necesar să subliniem că, până în prezent, un studiu special consacrat problematicii investigate de noi lipsește. Prezentul studiu a fost elaborat, în mare parte, în baza documentelor depozitate în fondul 2 al Cancelariei Guvernatorului Basarabiei (1812-1917) și în alte fonduri ale Arhivei Naționale ale R. Moldova. Unele referințe ale problemei au fost găsite în lucrările istoricilor M.P.Muntean<sup>1</sup>, I.I. Meșceriuc<sup>2</sup>, Ia.S. Grosul și I. Gh.Budac<sup>3</sup>, V. N.Tomuleț<sup>4</sup>, I.A.Anțupov<sup>5</sup>.

Importanța economică a localității a sporit considerabil după 18 decembrie 1835, după ce târgului Frumoasa i s-a atribuit statutul de oraș și denumirea Cahul. În scurt timp, orașul a devenit unul din principalele centre economice din sudul Basarabiei.

Principala ocupație a locuitorilor era agricultura și creșterea vitelor. Mulți dintre ei însă, practicau alte ocupații și meșteșuguri ca: negustori, cărăuși, poștași, dulgheri, hămarari, etc.

În anul 1836 județul Cahul avea 568.448 desetine pământ, dintre care 406.798 desetine (sau 71,6%) era pământ arabil, 60.700 (sau 10,7%)- pășune, 59.500 (sau 10,5%)- pădure<sup>6</sup> ș.a. Orașul Cahul se întindea pe o suprafață de 4.000 desetine, dintre care cca 1.900 desetine (sau 47,5%) era pământ arabil. În anul 1840, în județul Cahul au fost cultivate 174 sferturi de secară, 6.739 sferturi de grâu, 2.202

<sup>1</sup> М.П. Мунтян., Экономическое развитие дореформенной Бессарабии. In: Ученые записки Кишиневского Университет 117(исторический), Кишинев 1971, стр. 4-385.

<sup>2</sup> И.И. Мещерюк, Социально-экономическое развитие болгарских и гагаузских сел в южной Бессарабии (1808-1856), Кишинев 1970 ; Ibidem., Развитие торгового тонкорунного овцеводства в Бужаке в 1808-1856 гг. In: Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы, Кишинев 1964, 412-420.

<sup>3</sup> Я.С. Гросул, И. Г.Будак, Очерки истории народного хозяйства (1812-1861 г), Кишинев 1966

<sup>4</sup> V.Tomuleț, Politica comercial-vamală a țarismului în Basarabia și influența ei asupra constituiri burgheziei comerciale (1812-1868), Chișinău 2002

<sup>5</sup> И.А. Анцупов, Система земледелия в южных уездах Бессарабии в первой половине XIX века. In: Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы, Кишинев 1966, 464-471

<sup>6</sup> ANRM, f.2, inv.1, d.3276, f. 164-166 verso

sferturi de orz, 1.039 sferturi de ovăs. În anul următor s-au recoltat 755 sferturi de secară, 42.482 sferturi de grâu, 11.181 sferturi de orz, 5.193 sferturi de ovăs<sup>7</sup>. Din datele indicate mai sus putem constata, că cele mai mari suprafețe de pământ arabil erau cultivate cu grâu, probabil datorită faptului că grâul era, în această perioadă, un important produs de vânzare-cumpărare. În anii roditori, o mare parte de cereale erau exportate în orașele Reni și Ismail<sup>8</sup>. De aici reiese, că principalele culturi cerealiere cultivate în județ erau grâul, secara, orzul, și altele.

În orașul Cahul în anul 1840 au fost cultivate 75 sferturi de cereale de primăvară și s-au recoltat 480 sferturi cereale, inclusiv 70 sferturi de porumb. Comparativ cu anul 1839 recolta este mult mai mică, din cauza secetei. Din cantitatea recoltată, pe cap de locuitor revineau câte 3 sferturi de pâine<sup>9</sup>.

În afara de cereale se lărgneau simțitor suprafețele cultivate cu zarzavaturi. Cartoful se transformă într-o cultură de grădină. Administrația județului Cahul a găsit de cuviință să stabilească norme pentru cultivarea cartofului în mărime de 2 sferturi pentru o familie din localitățile care aveau mai mult de 100 de case și 4 sferturi pentru familiile din localități mai mici<sup>10</sup>. În județul Cahul în anul 1851 s-au recoltat 87 sferturi de cartofi de pe 68 desetine de pământ<sup>11</sup>.

Pe marile proprietăți funciare din județ se folosea sistemul de pârloagă. Și anume, trei ani la rând se cultiva grâu, apoi doi ani altă cereală, după care pământul se lăsa să se odihnească pentru următorii 4-5 ani, colectând de pe el fân<sup>12</sup>.

În rândul moșierilor județului, crește tot mai mult rolul coloniștilor transdunăreni înstăriți. Această situație a fost favorizată în primul rând de privilegiile de care beneficiau, conform ucazului țarului Rusiei din anul 1819, de pamântul cumpărat și arendat de la moșierii autohtoni.

Pământul dat în arendă coloniștilor transdunăreni în anul 1851 este reflectat de următorul tablou: Velcio Cetacliev (din Congaz) a arendat de la boierul Egor Balș satul Trifești cu o suprafață de 6.200

<sup>7</sup> Ibidem., d. 2591, f. 38 verso

<sup>8</sup> Ibidem., d. 3268, f. 20 verso

<sup>9</sup> Ibidem., d. 3276, f. 136-137 verso

<sup>10</sup> Ibidem., d. 3504, f. 40

<sup>11</sup> И.И. Мещерюк, Социально-экономическое развитие болгарских и гагаузских сел в южной Бессарабии (1808-1856), Кишинев 1970, с. 171

<sup>12</sup> I.A. Antupov, op cit., pag. 466

desetine (3.000 desetine pădure, 2.700 - fâneț, 500 –pământ arabil), negustorul Ștefan Anastasiu a arendat de la voievodul moldovean Ghica satul Borceac – 2.545 desetine (700 desetine –pământ arabil, 520 –fâneț, 675- păsune, 500 – pădure, 50 des.- livezi și vii ș.a.), Dumitru Jeinov (din Bolgrad) a arendat de la boierul Tomuleț, satul Burlăceni și Ciumai - cca 5.900 desetine, Todorică Hadji Radoglo, de la Iv. Semigradov a arendat satul Greceni cu o suprafață de 2.910 desetine, S. Iovcio și D. Nedoglo (negustor de ghilda a III-a) au arendat de la boierul Camboli, o parte din satul Acbota, Mocanca și Baimaclia, care constituiau 3.945 desetine de pământ<sup>13</sup>.

Se practica și cumpărarea pământului de la moșierii autohtonii. De exemplu, în anul 1848 frații Velcio și Ștefan Cetacliev (din Congaz) au cumpărat de la moșierul Egor Balș 3.099 desetine de pământ din ocina Djughilba (jud. Cahul) cu 20.100 ruble argint. În anul 1851, C. Minco avea 7.000 desetine de pământ cumpărat, moșierul Topalov – 3.000 desetine, I. Facliev – 2.440 desetine, N. Radoglo – 2.321 desetine, etc<sup>14</sup>.

În anul 1851 numai în județul Cahul negustorii, micii burghezi și coloniștii aveau în proprietate mai mult de 52 mii desetine de pământ. Din 964.298 desetine de pământ, în anul 1855, doar 580.476 desetine(60,2%) era pământ de stat, restul era în proprietatea moșierilor, coloniștilor și țăranilor<sup>15</sup>.

Transformări substantiale au cunoscut pomicultura și viticultura. În orașul Cahul, pe malurile râului Frumoasa erau livezi de pruni și nuci, și vii<sup>16</sup>. În 1851 în județ erau 425 de livezi, dintre care 9 aparțineau moșierilor. Mărimea livezilor varia între 4 și 70 desetine. Printre cei mai mari proprietari de livezi și vii erau Ghica, care avea în Cajdamgalia (Caștagalia) și Borogani 5 desetine livadă și 60 desetine vie, moșierul Patrachi avea 70 desetine vie în ocina Larga și moșierul Anuș care stăpânea 48 desetine de vie în ocina Iancu<sup>17</sup>.

În anul 1840 județul Cahul avea 350 desetine de vie. În anii roditori de pe o desetină de vie se culegeau până la 120 puduri de poamă<sup>18</sup>. În județ, în anii 1850-1851 erau 36 de vii cu 362.60 de butuci

<sup>13</sup> M.P.Muntean , Op.cit., pag.69

<sup>14</sup> Ibidem., pag. 242-248

<sup>15</sup> Ibidem., pag. 70

<sup>16</sup> ANRM, f.2, inv.1, d. 3319, f. 42

<sup>17</sup> Idem., f.24, inv.1, d. 3, f. 150

<sup>18</sup> Idem., f.2, inv. 1, d. 3276. f. 157-159 verso

și 9 livezi cu 3.090 pomi, care aparțineau moșierilor, și 570 de vii cu 326.591 butuci și 416 livezi cu 4.000 de pomi, care aparțineau țărănilor. În medie fiecărei familii țărănești îi revaneau câte 10-70 pomi. Deci, în total, în această perioadă județul Cahul avea un număr de 606 vii și 425 de livezi. Conform raportului statistic din 28 aprilie 1852, orașul Cahul avea 400 de vii. În ansamblu, în anul 1852 în oraș existau 110 desetine și 2.250 sajeni pătrați de vie<sup>19</sup>.

În baza surselor științifice s-a constatat că în anul 1852, gospodăriile mari dădeau pînă la 550 vedre de vin, cele mijlocii – 250 vedre și gospodăriile mici – câte 10-15 vedre de vin<sup>20</sup>. Puțin vin, însă, era exportat, din cauza calității reduse, deoarece agricultorii punea accent nu pe calitatea dar pe cantitatea vinului. În anii roditori, o parte din vin, care avea denumirea “Prut” se exporta în orașul Chișinău, în mare parte, însă, el era destinat consumului intern<sup>21</sup>. În anul 1840 în județul Cahul s-a vândut vin în suma de 23.475 ruble argint<sup>22</sup>.

În ceea ce privește albinăritul ținem să menționăm că în anul 1840 în județ erau 296 de ștuberie, de la care s-a colectat 4 puduri de miere și 1,5 puduri de ceară<sup>23</sup>. Un pud de miere se vindea la un preț de 4,50 ruble, iar un pud de ceară – 12-18 ruble argint<sup>24</sup>.

Nu mai puțin importantă era creșterea vitelor. Ramura principală a vităritului este oieritul, deoarece această ramură necesită investiții mai mici de capital. Mari crescători de oi erau moșierii și coloniștii. În anii 1843-1844 colonistul întărit C. Minco a cumpărat de la boierul Egor Balș, moșile Aluat și Biserica, devenind astfel, proprietarul a cca 7 mii desetine de pământ. Această achiziție ia permis să-și mărească turmele de oi merinos. Astfel în 1855 Minco deținea cca 22% din numărul total de oi merinos din Basarabia<sup>25</sup>.

---

<sup>19</sup> Ibidem., d. 5624, f.30

<sup>20</sup> Ibidem., d. 5624, f.30

<sup>21</sup> Ibidem., d. 3268, f.20 verso

<sup>22</sup> I.I.Meșceriuc, op.cit., pag. 178

<sup>23</sup> Ibidem.

<sup>24</sup> ANRM, f.2, inv.1, d. 3276, f. 159 verso

<sup>25</sup> Развитие торгового тонкорунного овцеводства в Бужаке в 1808-1856 гг. In: Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы, Кишинев 1964, 419.

Tabelul 1<sup>26</sup>

Numărul de oi merinos pe județul Cahul  
în anii '40 –'50 ai sec. al. XIX-lea

anii	cantitatea
1842-	10901
1845	
1846-	20266
1850	
1851-	28532
1855	

Dacă analizăm datele Tabelului 1, observăm că numărul de oi în perioada anilor '40 –'50 a cerscut de 2,6 ori. Această creștere numerică a oilor merinos este legată, mai ales, de sporirea cererii la lână.

Strâns legat de prelucrarea pământului era creșterea vitelor cornute mari și a sailor. În anul 1836 în județul Cahul erau 3.600 cai, 12.800 oi simple, 25.000 oi țigai, 40.500 - vite cornute, 1.200 - capre<sup>27</sup>. Numărul sailor comparativ cu numărul bovinelor era mult mai mic. Foarte puțini cai erau utilizati la prelucrarea pământului, majoritatea erau predestinați exportului. În 1842 în județ erau 3.866 cai, iar în anul 1857 numărul lor s-a redus pînă la 975. Această reducere a fost cauzată, probabil, de războiul din Crimea. În orașul Cahul, în anul 1841 erau 60 de cai, 1.391 vite cornute mari, 1.895 vite cornute mici<sup>28</sup>.

Era răspândită în județ și creșterea porcinelor. În 1842 se numărau 1.925 de porci, iar în anul 1858 – 2.400 porci<sup>29</sup>.

Ramura industrială a economiei județului Cahul, continua să fie dominată de mica industrie, reprezentată de meșteșugurile casnice. Tânărani și coloniștii confectionau țesături, obiecte de uz casnic, îmbrăcăminte, unelte de muncă, etc.

În anul 1844 în orașul Cahul erau 3 frizeri, 17 vânzători de pâine, 5 croitori, 8 cizmari, 7 fierari, 5 dogari și rotari, 4 tâmplari și geamgii, 1 măcelar și mezclar, 6 sobari și tencuitori, 8 tinichigii, 12 dulgheri, 2 șelari<sup>30</sup>.

Pe măsura dezvoltării relațiilor de piață, industria județului se

<sup>26</sup> M.P.Muntean, op.cit, pag.131

<sup>27</sup> ANRM,f.2, inv.1, d. 3976, f. 166 verso

<sup>28</sup> Ibidem., d. 2591, f. 179

<sup>29</sup> Ia.S.Grosul, op.cit, pag. 196

<sup>30</sup> ANRM,f.2, inv.1, d.4505, f. 1-53 verso

specializează în prelucrarea produselor agricole și animaliere.

Morăritul constituia una din principalele ramuri ale industriei județului, care includea mori de apă, de vânt și cu tracțiune animalieră. În 1837 în județ erau 161 de mori<sup>31</sup>. În orașul Cahul, în anul 1841 erau 13 mori, dintre care 10 mori de apă, 2 mori de vânt și o moară cu tracțiune animală<sup>32</sup>. În raportul șefului de poliție din 21 decembrie 1847<sup>33</sup> și 5 ianuarie 1854<sup>34</sup>, se menționa că “... fabrici și uzine în orașul Cahul nu există, în afară de câteva cărămidării”. Astfel, în anul 1847 orașul Cahul avea 4 cărămidării unde activau 32 de lucrători și 4 prăvălii<sup>35</sup>.

Abia la începutul anilor '50 au început să apară întreprinderi de tipul fabricilor. Primele mașini cu abur au fost aplicate în sectorul vinificației și morăritului. În anul 1852, la întreprinderea lui A. Bahteev din satul Pelinei, jud. Cahul, pentru prima dată în Basarabia, a fost aplicată prima mașină cu abur. Această întreprindere avea 10 lucrători și o capacitate de producere a 2,4 mii vedre de rachiu<sup>36</sup>.

Transformările din domeniul agriculturii și industriei au influențat relațiile de piață ale județului. Mărfurile principale care circulau pe piață internă erau cerealele, vitele, produsele animaliere și meșteșugărești. Anual în Cahul se organizau 12 iarmaroace<sup>37</sup>, unde veneau locuitori din satele vecine, coloniști bulgari, și negustori din Ismail și Bolgrad. Din raportul din 2 ianuarie 1845 al șefului de poliție al orașului Cahul, înaintat guvernatorului Basarabiei, aflăm că rotația mărfurilor pe piață din Cahul era mică, deoarece în oraș veneau puțini negustori străini<sup>38</sup>. În anul 1840, un sfert de făină de secară se vindea la prețul de 58-59 copeici argint, un sfert de ovăs – 2,80 ruble argint, un sfert de orz – 2,28 ruble argint, un pud de fân – 20 copeici argint, o ocă de carne de vită – 30 de copeici argint, iar o ocă de carne de oaie – 28 copeici<sup>39</sup>. În orașul Cahul, în anul 1839, s-au adus pentru vânzare 859 puduri de carne, iar în anul 1852 – 2.065 puduri. Probabil această

<sup>31</sup> Ibidem., d.2588, f. 879

<sup>32</sup> Ibidem., d. 2591, f. 179

<sup>33</sup> Ibidem., d. 5225, f.17

<sup>34</sup> Ibidem., d.6237 p.I, f. 121

<sup>35</sup> Ibidem., d. 4948, f.75-76

<sup>36</sup> Ibidem., d. 5936, f. 16

<sup>37</sup> Ibidem., d. 3276, f. 137 verso

<sup>38</sup> Ibidem., d. 4504, f.6

<sup>39</sup> Ibidem., d. 3268, f. 19-20verso

creștere a volumului de carne comercializată este legată de creșterea prețurilor<sup>40</sup>.

Dezvoltarea relațiilor comerciale au generat apariția unei noi categorii sociale și anume, a burgheziei comerciale. Burghezia comercială era concentrată în orașul Cahul în număr de 7,5 % din numărul total al negustorilor din Basarabia. Cota capitalurilor burgheziei comerciale din oraș constituia 2,8%. Valoarea capitalului comercial în perioada anilor 1849-1863 era în medie anuală de 85.075 ruble argint. În anul 1839 în orașul Cahul erau 3 negustori de ghilda a II-a și 16 - de ghilda a III-a. Conform certificatelor comerciale în oraș, în anul 1841 erau 4 negustori de ghilda a III-a, în 1843 – 3 negustori, 1844- 5 negustori, 1845 – 7 negustori, 1846 – 11 negustori, 1849 – 12 negustori. Iar în 1858 în oraș erau 136 negustori, dintre care 2/3 erau evrei. Conform datelor publicate de Comitetul Statistic din Basarabia din cele 9.651 de certificate comerciale eliberate între anii 1852-1862, 147 (1,5%) dintre ele au fost eliberate negustorilor din orașul Cahul<sup>41</sup>.

Sursele documentare ne permit să constatăm că, în prima jumătate a secolului al XIX-lea, economia județului și orașului Cahul a suportat transformări substanțiale. Agricultura s-a evidențiat prin majorarea suprafețelor cultivate, prin creșterea recoltelor, iar vităritul – prin creșterea numerică a vitelor. Aceste transformări, au avut reperecensiuni asupra dezvoltării meșteșugăritului și comerțului. Un argument forte în dezvoltarea relațiilor de piață este sporirea numerică a negustorilor antrenați în afacerile comerciale ale județului și orașului Cahul.

Astfel, în prima jumătate a secolului al XIX-lea, economia județului și orașului Cahul s-a dezvoltat, dar cu pași mărunți, situație care nu corespundeau solului fertil, climei favorabile și în oamenilor harnici. Evoluția economică a județului Cahul era stopată de o serie de factori ca: sistemul iobagist care dăinuia în întregul Imperiu Țarist, războaiele ruso-otomane din prima jumătate a secolului al XIX-lea, care au afectat, în general, întreaga economie a Basarabiei.

---

<sup>40</sup> M.P.Muntean, op.cit, pag. 323

<sup>41</sup> V.N.Tomuleț, op.cit, pag. 419

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОТНОСИТЕЛЬНО ДВУХ ДАТ В ИСТОРИИ СТРОИТЕЛЬСТВА АРХАНГЕЛО-МИХАЙЛОВСКОЙ ЦЕРКВИ ГОРОДА КАХУЛ

**Л. Истомина**, гл.хранитель Кагульского историко-краеведческого музея.

Одним из немногих памятников архитектуры XIX в. в нашем городе является здание соборной церкви во имя Архистратигов Михаила и Гавриила. Однако история строительства и деятельности вышеозначенной церкви оставалась малоизученной вплоть до недавнего времени. Вся информация сводилась к следующим сведениям: а) первое документальное упоминание о церкви во имя Архистратига Михаила<sup>1</sup> в с. Фрумоаса относится к 1796г. и здание было деревянным<sup>2</sup>; б) на месте деревянной постройки было возведено кирпичное строение. При этом фигурировали две даты строительства—1837г. и 1850г.

Дата 1837 год была известна из следующего источника: рукописные отчеты о деятельности Кагульской церкви за I-ю половину XIX в.<sup>3</sup> Другой же источник—плита, установленная ещё в XIXв. у входа в церковь, текст которой гласил, что храм был сооружён в 1850г. на средства семьи Павла Фёдорова<sup>4</sup>. В некоторых публикациях и документах<sup>5</sup> эти две даты объединены и даны как даты начала и завершения строительства 1837-1850гг.

Однако и на тот период в нашем распоряжении был документ, содержание которого ставило под сомнение правомерность подобного толкования этих двух дат. Речь идёт о плане застройки уездного города Кагул<sup>6</sup>, расчерченном на ватмане с водяным знаком «1838», а потому и датированном на тот момент, как не ранее 1838 года. В легенде плана в разделе «существующие здания» отмечена Архангело- Михайловская церковь как действующая. Было очевидным, что за скучными и разночтивыми сведениями кроются ещё невыявленные и неизученные документы.

В период с 2000 по 2002 годы в наш музей поступили документы, освещающие некоторые моменты в истории города и церкви. На базе вышеобозначенных документов в 2003г. автор выступил с научными сообщениями о развитии города (1835—1856гг.)<sup>7</sup> и о деятельности Архангело-Михайловской церкви во II-ой половине XIX в.<sup>8</sup>

В то же время изучение этих документов позволило

обозначить следующую реальность: две даты в истории строительства церкви относятся не к одному, а к двум кирпичным строениям, которые возводились на одном и том же месте. Рассмотрим более подробно эти моменты. Первый блок документов—это документы, освещдающие историю создания плана застройки уездного города Кагул, охватывают период 1838—1845гг. Это прежде всего: а) переписка—рапорты, записки, уведомления между государственными чиновниками: канцеляриями Бессарабского Военного губернатора П. Фёдорова и Новороссийского и Бессарабского губернатора М. Воронцова, хозяйственного департамента МВД, а также Бессарабского областного землемера; б) сопроводительные документы к плану, а именно «Статистическое описание города» за 1841 и 1843 годы.

Изучение этих документов позволило, во-первых, уточнить дату создания плана, по которому в тот же год и началась фактическая застройка города—май 1841г.<sup>9</sup>; во-вторых, получить краткое описание действующей в 1841г. церкви: «из жжёного кирпича, на каменном фундаменте, крытая гонтом, с колокольней, укращенная изнутри»<sup>10</sup>. В этом же документе отмечалось, что церковь была построена жителями с. Фрумоаса. Таким образом, информация подтверждает дату 1838 год.

Другой блок документов—рукописные отчёты о деятельности Кагульской церкви, объединённые в подшивку «Ведомости о церкви», охватывают период 1896—1909 годы. Из исторической справки документа находим, что церковь, возведённая в 1850г., строилась «тщанием и средствами генерал-лейтенанта П. Фёдорова»<sup>11</sup>. Краткое описание церкви: «...кирпичная, на каменном фундаменте, крытая жестью, таковою же при ней колокольней».

В подтверждение вышеобозначенной реальности начались поиски новых документов. В Одесском областном архиве были выявлены два дела относительно истории Кагульской церкви, изучение которых позволило определить конкретные вехи в строительстве первого и второго кирпичных строений храма.

Дело «О Кагульской церкви» включает 11 документов на 23 листах, охватывает период 1838—1842 гг. Это прежде всего переписка чиновников—рапорты, отношения, уведомления, записки между Кагульским земским начальником и Бессарабским Военным губернатором П. Фёдоровым, П. Фёдоровым и

Новороссийским и Бессарабским губернатором М. Воронцовым, М. Воронцовым и Бессарабской Казённой палатой. Переписка в обозначенный период велась по поводу: а) создания для «новопостроенной церкви» иконостаса; б) строительства ограды вокруг церкви. Кроме переписки чиновников в деле представлены смета материалов и работ, необходимых для изготовления ограды, а также акт приёмки выполненных работ<sup>12</sup>.

В 2006 г. автором было сделано научное сообщение о первом кирпичном здании церкви по материалам данного дела<sup>13</sup>. В настоящем сообщении изложим готовые выводы.

Здание храма площадью ок. 113 кв. м., строительство которого могло начаться не ранее 1823 г., возводилось на пожертвования жителей с. Фрумоаса. Ввиду малочисленности населения и небогатого его состояния, фрумошане не смогли собрать достаточно средств и начатое строительство на каком-то этапе остановилось. Достраивалось здание на средства, собранные чиновниками присутственных мест уже уездного города Кагул, т. е. не ранее 1836г. Указом Архиепископа Кишинёвского и Хотинского от 30 июня 1838 г. Архангело-Михайловская церковь была объявлена соборной<sup>14</sup>. Однако церковь ещё не была окончательно оформлена. В 1839г. и 1841г. из средств фонда 10% капитала Бессарабской области сооружаются соответственно иконостас и деревянная ограда. Именно это здание, кратко представленное в «Статистическом описании» за 1841г. и отмечено в вышеуказанном плане застройки города

Другое дело из Одесского архива—«О сооружении в г. Кагуле православной церкви» включает 29 документов на 56 листах, охватывает период 1844—1849гг. Это переписка между канцелярией Бессарабского Военного губернатора и канцеляриями Новороссийского и Бессарабского губернатора, Архиепископа Кишинёвского и Хотинского, Министерства финансов, Министерства внутренних дел, а также Бессарабской Строительной Комиссией.

Переписка велась по поводу: а) разрешения на постройку нового здания церкви «вместо существующей там ветхой, неблагообразной и невместительной»<sup>15</sup>; б) отпуска части средств (ок. 1/3 от исчисленной по смете суммы) из фонда 10% капитала Бессарабской области на задуманное строительство; в) разрешения на беспошлинный провоз через порт Одесса

стройматериалов( стекла и жести) соответственно из Бельгии и Англии.

Изучение документов данного дела позволило выявить следующие этапы в строительстве второго кирпичного здания Кагульской церкви площадью в 267,3 кв. м.<sup>16</sup>:

- начало 1844г—решение П. Фёдорова построить в своём владельческом городе Кагуле новое здание церкви<sup>17</sup>;
- конец 1844г.—создание проекта нового здания и составление сметы в 22757,72 руб. серебром<sup>18</sup>;
- октябрь 1847г.—внесение некоторых поправок и утверждение Святейшим Синодом проекта строительства церкви<sup>19</sup>;
- начало 1848г.—составление новой сметы в 24379,97 руб. серебром<sup>20</sup>;
- июнь 1848г.—разрешение на отпуск части средств ( 7622,25 руб. серебром) из фонда 10% капитала Бессарабской области<sup>21</sup>;
- июнь 1849г.—разрешение на беспошлинный провоз через порт Одесса 260 пудов оцинкованной жести и 15 пудов белого стекла, выписанных за границей.

Таким образом, содержащаяся в представленном деле информация объясняет и подтверждает вторую дату строительства—1850 год.

Выявленные и изученные документы дают основание утверждать, что две даты в истории строительства Архангело-Михайловской церкви г. Кагула имеют право на раздельное существование, т. к. относятся к двум кирпичным строениям.

#### Сноски:

1. В документах XIX в. имя Архистратига Гавриила в названии Кагульской церкви не присутствует.
2. Труды Бессарабской Архивной комиссии под ред. И. Халиппа. Кишинёв, 1907г., том 3, стр. 257
3. Эти документы, хранившееся в библиотеке Кагульского историко-краеведческого музея, были переданы на хранение в Кагульскую церковь.
4. C. Reabăov. Cahul. Istorie, personalități, cultura. Chișinău, 1997, p. 193
5. Там же и паспорт на памятник истории и культуры «Архангело-Михайловский собор» из архива Общества охраны памятников г. Кагула
6. Кагульский историко- краеведческий музей (далее КИКМ), ОФ-338

7. Л.Истомина. Из истории развития города Кахул (1835—1856). «Istoria orașului Cahul: mărturii documentare , personalități marcante». Materialele conferinței științifică consacrate marcării a 45 ani de la înființarea Muzeului Cahul, 30-
8. 31 iulie, 2003 . Chișinău, 2003, р. 12--20
9. Л. Истомина. Из истории Архангело- Михайловского собора г. Кахул ( вторая половина XIX—нач. XX вв). Там же, стр. 71-82
10. Указанные материалы конференции, стр. 15-16
11. Государственный Архив Республики Молдова (далее ГАРМ), ф. 2, оп. 1, д. 3319, стр. 20-23.
12. КИКМ, ОФ- 11481-1
13. Государственный архив Одесской области (далее ГАОО), ф. 1, оп. 214, д. 28
14. L. Istomina. Din istoria construcției bisericii catedrale sf. Arhanghelul Mihail din Cahul. „Tyragea, anuarul Muzeului Național de Istorie a Moldovenei, XV.” Chișinău, 2006, p. 455 458.
15. ГАРМ, ф. 208, оп. 2, д. 2933, л. 1
16. ГАОО, ф.1, оп. 215, д. 20, л. 1, 1 об, 2 об., 9.
17. Указанный паспорт на памятник истории и культуры.
18. ГАРМ, ф.2, оп. 1, д. 3225, л. 14
19. ГАОО, ф. 1, оп. 215, д. 20, л. 1 об.
20. Там же, л. 9, 10, 13 об.
21. Там же, л. 18.

## ISTORIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN SATUL CRIHANA VECHE (SF. SEC. XIX – ÎNC. SEC. XX)

**Maria Cudlenco**, Directorul bibliotecii publice Crihana Veche

Dintre toate aspectele culturii, școala sau învățământul în general a fost și rămîne baza de la care derivă neasemuitele și importantele valori spirituale. Învățământul este izvorul dezvoltării unei culturi, de aceea în dependență de starea lui se poate afirma cu certitudine despre insuccesele, succesele și caracterul general de dezvoltare a societății.

În comunicarea mea doresc să vă relatez despre istoria învățământului în satul Crihana Veche de la sfîrșitul sec. XIX pînă în prezent. Cu numele Crihana, localitatea noastră a dăinuit peste secole, apoi devine Crihana Veche pentru a fi deosebită de Crihana Nouă care apăruse peste deal, în imediata apropiere a satului. Unele surse documentare informează precum că prima atestare pentru Crihana Veche ar fi anul 1425<sup>1</sup>, deși „în sec. XV nici într-un hrisov domnesc nu se amintește denumirea Crihana în calitate de nume al unei așezări oarecare”<sup>2</sup>. Indirect, numele localității este vizat într-un act al cancelariei domnești din 2 iulie 1502, în care sunt menționate valea și gîrla Cărhana<sup>3</sup>. După A. Eremia „Denumirea corectă, motivată din punct de vedere istoric și etimologic a localității este Crihana”, aceasta „fiind un nume topic românesc și trebuie scris și rostit conform normelor limbii și tradițiilor onomastice românești”<sup>4</sup>.

În anul 1879 localitatea Crihana Veche avea 151 de case în care locuiau 377 bărbați și 331 femei. În sat funcționa o școală populară cu două clase (cabinete)<sup>5</sup>. După 1884, conform „Istoriei bisericii din Basarabia în veacul al XIX-lea” de N. Popovschi, pe la sate se deschid școli bisericesti – parohiale care „puteau fi înființate de către preoți parohiali sau, cu consimțământul lor, de către alți membri ai clerului.

---

<sup>1</sup> Dicționarul statistic al Republicii Moldova. Chișinău, 1994; Dicționarul enciclopedic moldovenesc. Chișinău, 1989, p. 305; Documenta Romaniae Historia (DRH), A. Moldova. vol. I București. 1975, p. 89; Nicu V. Localitățile Moldovei în documente și cărți vechi, vol. I. Chișinău, 1991, p. 274 – 275

<sup>2</sup> Dron I. Crihana, Ipoteza originii antroponimice moldovenești. Știința, 1996, nr. 6, p.15

<sup>3</sup> DRH. A. Moldova, vol. III. București, 1980, p. 501 – 503; Ghibănescu Gh. Surete și izvoade. Iași, 1914, vol. IX, p. 7

<sup>4</sup> Eremia A. Crihana Veche. Flux nr. 38, 1 octombrie, 2004, p. 7

<sup>5</sup> Egunov A. Pereceni naseleñnih mest. Chișinău, 1879, p. 123

Cursurile se țineau de către preoți locali sau alți membri ai clerului, după învoială, asemenea și de învățători și învățătoare, special numiți pentru aceasta, cu aprobarea episcopului eparhial<sup>6</sup>. În anul 1893 prin stăruința preotului Vasile Pranițki, la Crihana este deschisă școala parohială de doi ani pe lîngă biserică din sat<sup>7</sup>. Colectivul pedagogic era alcătuit din directorul (popescitelii) școlii, Al. Chiperi și învățătorul de religie Vladimir Cazac<sup>8</sup>. În total pe anii 1893 – 1899 pentru întreținerea școlii s-au cheltuit 2284 ruble<sup>9</sup>. La acea perioadă în plan didactic școala întâmpina mari greutăți. Aceasta se datora intensificării procesului de rusificare a învățămîntului în Basarabia. Predarea obligatorie în limba rusă era absolut neînțeleasă de elevii băstinași. Astfel, din numărul celor care au susținut lucrări la limba rusă pe data de 5 și 17 mai 1901, doar Andrei Antohi și Ion Bodean au fost apreciați cu nota „4”. Ștefan Crețu, Feodor Gaju, Zinovia Șarban și.a. – au primit note de „3”<sup>10</sup>. În anul respectiv au absolvit școala doar patru elevi: Andrei Antohi, Maria Bodean, Nicolae Mocanu și Ecaterina Mocanu<sup>11</sup>. Din raportul primarului comunei M. Răileanu pentru anul 1902 aflăm că „pe teritoriul satului există o școală din ceamur”<sup>12</sup> în care „țineau lecții directorul școlii preotul paroh Vladimir Cazac, premiat pentru muncă sărguincoasă cu 25 de ruble și învățătoarea Maria Vasilieva, premiată cu 15 ruble”<sup>13</sup>.

La 1 ianuarie 1906 „Crihana număra 1227 locuitori. Copii de vîrstă școlară (de 8, 9, 10 și 11 ani) erau 123. Școala parohială cu 27 de locuri avea 69,6 arșini pătrați, înălțimea de 3,9 arșini și volumul de 271,4 arșini cubi. Cei 43 de elevi erau instruiți de un singur învățător. Apăruse necesitatea de a se construi o nouă școală cu două clase (na dva complecta) cu 114 locuri în care să lucreze 2 învățători”<sup>14</sup>.

O adevărată revoluție culturală s-a produs în Basarabia ca rezultat al marelui eveniment – Actul Unirii, votat pe 27 martie 1918,

<sup>6</sup> Furtună A. Horodiște. Chișinău, 2005, p. 112

<sup>7</sup> ANRM, f. 72, inv. 1, d. 82

<sup>8</sup> Ibidem., d. 39, f. 58

<sup>9</sup> Ibidem., d. 39, f. 143

<sup>10</sup> Idem., f.816, inv. 1., d. 9, f. 1 – 2

<sup>11</sup> Ibidem., d. 10, f. 1 – 9

<sup>12</sup> Idem., f. 72, inv. 1., d. 128, f. 8 – 8a

<sup>13</sup> Kisinevskie Eparhialnîe vedomosti, 1903, p. 235; 239

<sup>14</sup> Školnaea seti s cratkim obzorom sostoiania nacealnogo obrazovania.

Izmailskii uezd, vîpusk 8. Chișinău, 1907, p. 42

care a „conferit procesului de naționalizare a învățământului consecvență și dinamism, școala fiind interpretată drept factor primordial al politicii de culturalizare”<sup>15</sup>.

După Unire „a fost aprobat un program de activitate pentru perioada de tranziție, realizarea căruia sconta unificarea învățământului din întreaga țară, pentru ca toate școlile de același grad și tip de pe teritoriul României să aibă aceeași organizare și structură”<sup>16</sup>. În anul 1921 în Basarabia a fost introdus învățământul primar obligatoriu. Iar în anii următori atât în România, cât și în Basarabia în speță se constituie un nou sistem al învățământului de trei grade: învățământul primar, secundar și învățământul universitar<sup>17</sup>. Ca consecință imediată a legislației române, în anul 1923 la Crihana a fost deschisă o școală primară mixtă<sup>18</sup>. Din surse istorice aflăm că în anul 1933 în catalogul școlii din comuna Crihana erau înscrisi 173 de elevi din cei 612 copii cu vârstă cuprinsă între 5 – 16 ani. În școală activau trei învățători: Tănase și Maria Munteanu și Parascovia Bogdan (cunoscută în sat drept Bogdanova). La 1 septembrie 1933 Parascovia Bogdan (ova), la vîrstă de 35 de ani avea o vechime în muncă de 15 ani și primea salariul brut de 3250 lei. Deținea diplomă de învățător emisă în anul 1916. A fost încadrată în învățămînt în anul 1918. Respectiv, soții Tănase și Maria Munteanu erau la vîrstă de 29 de ani ambii, cu vechimea în muncă de câte 7 ani și salariul de câte 2550 lei. Au fost încadrați în muncă în anul 1926 posedînd diplome de învățător emise în același an<sup>19</sup>. În anii 1932 – 1936 satul nostru avea o suprafață de 5544 ha 29 arii și numără 2400 locuitori. În comună exista primărie, școală primară în Crihana și școală primară mixtă în Vâlcova<sup>20</sup> (Vâlcova fiind o parte mai nouă a satului). Rezultă, deci, că în localitate activau deja două școli primare, ceea ce a condus la o reducere vădită a ponderei populației analfabete. Această evoluție a fost stopată, însă, din cauza celei de-a doua conflagrații mondiale.

În anii grei ai războiului situația materială a școlilor devenise

<sup>15</sup> Manoil A. Liceul Teoretic „Ioan Vodă” din Cahul. Chișinău, 2005, p. 35

<sup>16</sup> Ibidem., p. 36

<sup>17</sup> Enciu N. Populația rurală a Basarabiei în anii 1918 – 1940. Chișinău, 2002, p. 208

<sup>18</sup> Dicționarul statistic al Basarabiei. Chișinău, 1923, p. 141

<sup>19</sup> Anuarul învățământului primar. București, 1933, p. 126

<sup>20</sup> Crețu V. Județul Cahul economic, 1927 – 1937, p. 31

deplorabilă: clădiri dărmate, utilaj școlar distrus, insuficiență de cadre didactice. Nu ajungeau încăperi, bănci, mese, dulapuri, table, cretă. Elevii duceau lipsă de manuale și caiete. Se scria printre rândurile ziarelor ori pe hîrtie de saci pentru ciment. Dar cea mai acută problemă era, totuși insuficiența de cadre, căci majoritatea profesorilor din școlile românești se evacuaseră<sup>21</sup>. Din satul nostru au plecat peste Prut soții Tănase și Maria Munteanu.

Către anul 1944-1946 sistemul românesc de instruire din Basarabia a fost distrus totalmente și înlocuit cu sistemul de învățământ sovietic<sup>22</sup>. La acea perioadă și în raionul Cahul se puse problema reconstituirii învățămînului public. Șeful secției raionale Cahul menționa că „În 1944 au fost deschise 23 de școli, inclusiv 3 medii, 12 de 7 ani și 8 pimare cu un efectiv total de 3200 de elevi”<sup>23</sup> La Crihana, la 25 august 1944, director al școlii de 7 ani este numită Parascovia Bogdanova, iar în calitate de învățători – I.T.Gladcov, Gh. I. Bunghez, Gh.C. Gretu, Gh.I. Turcanu ș.a. În total – 11 pedagogi<sup>24</sup>. Către 1 octombrie 1944 își redeschide ușile școala primară din Vâlcova, condusă de către Ion Osadcenco, omul care a reușit să cucerească culmile științei până la onorificul titlu științific de profesor universitar și doctor habilitat în filologie<sup>25</sup>. „A fost un adevărat învățător. De la el au deprins dragostea de limba și literatura română, dar și dragostea de neam, generații întregi de studenți, actori, savanți, scriitori, ziariști și mulți – mulți învățători, menționa unul din colegii săi”<sup>26</sup>. Tot la școala din Vâlcova și-au început activitatea de pedagog N.M. Gaju și I. H. Boghean, care și-au dedicat întreaga viață acestei profesii. În scopul redresării situației în ceea ce privește asigurarea școlilor cu cadre pedagogice administrația sovietică a început munca pentru crearea unui nou corp didactic din rândurile tineretului. Chiar de la începutul anului de învățământ 1945-1946 în localitatea noastră s-a evidențiat prin energia și dorința de a se instrui și a lucra Tânărul Vladimir Gh. Bevz.

<sup>21</sup> Din studiul istoric despre dezvoltarea învățământului în orașul și raionul Cahul din anii 1944 – 1960. Cronos, 31 august, 1996, p. 2 – 3

<sup>22</sup> Moraru A. Istoria Românilor. Chișinău, 1995, p. 431

<sup>23</sup> Manoil A., Op.cit., p. 93

<sup>24</sup> Arhiva raională Cahul. Secția învățământ., f. 205, d. 2, f. 83;86

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> Manoil A., Op. cit., p.90

În anul școlar 1946-1947 în funcția de director al școlii de 7 ani activa C. P. Reabțov. În școală se studia matematica, istoria, geografia, fizica, limba moldovenească, franceză, rusă<sup>27</sup>. În perioada postbelică „statul sovietic se străduia să școlarizeze toți copiii, chiar și adulții”, organizând cercuri și școli pentru lichidarea analfabetismului. Este cert că obiectivul principal era de a stimula procesul de rusificare și îndoctrinare a maselor populare cu ideologia socialistă<sup>28</sup>. În anii 1947-1949 și în satul nostru funcționau cursuri serale și prin corespondență care aveau menirea de a lichida analfabetismul. În această muncă erau încadrați mai mulți învățători: N.M. Gaju, Gh.I. Bunghez, P.N. Papana, I.T. Gladcov ș.a.<sup>29</sup> În 1951 prin ordinul secției raionale de învățământ școala primară din Vâlcova este reorganizată în școală de 7 ani în frunte cu directorul Gh.I. Bunghez. Procesul instructiv educativ era realizat de către I.Boghean, Gh. Grețu, Gh. Turcanu, iar mai târziu Gh.A. Nistorencu<sup>30</sup>. Către anul 1952 în sat activau 2 școli de 7 ani: școala de 7 ani Vâlcova menționată mai sus și școala de 7 ani Crihana Veche, condusă de către Petru S. Alexandrovici. În colectivul pedagogic al acestei școli își desfășurau activitatea P.V. Bogdanova, I.C. Boicenco, Gh. Antohi ș.a.<sup>31</sup>

Pe data de 6 august 1953 director al școlii din Vâlcova este numit Racoviță Ion și se află în această funcție până în anul 1971 când este ales primarul satului<sup>32</sup>. Acest om a reușit să schimbe spre bine nu numai imaginea școlii în care activa, ci și imaginea localității. În perioada cât s-a aflat în fruntea satului a fost construită actuala școală – tip cu 3 etaje, cu săli spațioase de studiu, cu sală sportivă și de festivități modernă, cu cantină și teren de sport. Nu departe de școală s-au construit grădiniță de copii cu 2 etaje și un centru de sănătate. A fost sădit un parc, asfaltată și iluminată strada centrală. În amintirea sătenilor I. Gh. Racoviță figurează ca un bun pedagog și gospodar al satului.

În ceea ce privește școala din Crihana ținem să menționăm că la anul 1953 este reorganizată în școală medie, director fiind

<sup>27</sup> Arhiva raională Cahul. Secția învățământ, f.205, d. 2, f. 29

<sup>28</sup> Moraru A. Istoria Românilor. Chișinău, 1995, p. 343 – 344

<sup>29</sup> Arhiva raională Cahul. Secția învățământ., f. 205, inv. 2

<sup>30</sup> Ibidem.

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> Arhiva raională Cahul. Secția învățământ, f. 205, inv. 2, d. 70

Alexandrovici Petru<sup>33</sup>. Printre absolvenții primei promoții ai școlii medii se enumera și Pavel Lazăr, primar al satului în anii 1999-2003, care și-a adus aportul la gazificarea localității, renovarea și remobilarea instituției de învățământ din comună, reparația capitală a clădirii bibliotecii publice etc.

O altă personalitate marcantă este absolventul celei de-a doua promoții Nicolae Mătcaș, filolog, lingvist, profesor universitar, publicist, traducător, om de stat. La anii 1987-1990 exercita funcția de secretar al Comisiei Interdepartamentale pentru problemele istoriei și perspectivele dezvoltării limbii, comisie care a recunoscut unitatea de limbă moldo-română și a votat pentru renașterea națională a românilor basarabeni, prezență notorie în marea bătălie pentru limba română și alfabet, autor și coautor, redactor și coredactor a peste 30 de manuale, elaborări metodice și alte ediții didactice și a circa 250 de articole de studiu în probleme de limbă, cultură și învățământ, este deținătorul titlului de „Doctor Honoris Causa” al Universității „A.I. Cuza” din Iași și „Profesor Honoris Causa” al Universității din București. În prezent N. Mătcaș îndeplinește funcția de expert la Direcția „Români de pretutindeni” din București<sup>34</sup>. În aceeași promoție cu N.Mătcaș au mai absolvit școala și V.Cozma, ex-președintele Curții de Conturi a R. Moldova, I.Popă, fost primar al satului. Bineînțeles, aceste realizări nu puteau fi fără meritul învățătorilor V.Bevz, I.Boicenco, D. Șiman și alții.

În anul 1957 instituția este trecută iarăși la statutul de școală de 7 ani. Către anul școlar 1961 – 1962, atât școala din Crihana, cât și din Vâlcova, sunt reorganizate în școli de 8 ani. Funcția de director al școlii de 8 ani o deținea Nicolae Gaju, care avea o vechime în muncă de 10 ani, iar în fruntea colectivului pedagogic al școlii de 8 ani din Vâlcova a rămas Ion Racoviță. În luna noiembrie 1971 școala de 8 ani Vâlcova primește titlul de școală medie fiind condusă de către Nicolae S. Lepodatu. Timp de 19 ani cât a lucrat director de școală, N. Lepodatu s-a afirmat prin profesionalism, competență, omenie. Cordial, echilibrat și amabil în relațiile cu colegii punea preț pe exigență și respect reciproc.

În luna martie a anului 1976 participă la Olimpiada Republicană la disciplina limbi moderne eleva cl. IX-a a școlii medii Crihana Veche, Ecaterina Zgîrcibabă (astăzi Moraru), care ulterior se

---

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> Calendarul Național 2000. Chișinău, 1999, p. 127 – 128

încadrează și absolvește facultatea de limbi străine a Universității „A. Russo” din orașul Bălți. În prezent Ecaterina Zgîrcibabă – Moraru activează ca primar al localității și este profesor cu grad didactic superior.

Pe parcursul anilor 1978-1982 în fruntea școlii de 8 ani Crihana Veche s-a aflat Constantin I. Oleacov, care și-a manifestat aptitudinile de lider nu numai în sfera pedagogică, dar și fiind primarul satului în anii 1995-1999. În colectivul didactic al acestei instituții își desfășurau activitatea Serghei I. Teleagă, Elena Bogdan, Elizaveta I. Teleagă, Mihai Gh. Bezman, F.V. Bevz, E. Popazov, Ana Bogdanova, M. Gaju, A. Poștaru, L. Răileanu ș.a.

În luna august 1982 școala de 8 ani Crihana Veche este închisă. Pe data de 1 septembrie al aceluiași an elevii sunt încadrați la studiu în noua școală din centrul satului cu 1176 locuri, care primește statut de școală medie. Funcția de director o exercita N. Lepodatu. Un aport incontestabil la realizarea procesului educațional l-au adus cadrele didactice V.I. Lazăr, E.P. Papana, N.A. Andriucă, S.S. Lepodatu, V.D. Bunghez, A.P. Culea, A.I. Bezman, A.N. Vîzdoagă, E.D. Popa, M.N. Lupea ș.a.<sup>35</sup>

În anii totalitarismului comunist, cu toată opresiunea regimului sovietic au existat în Basarabia români care au luptat pentru păstrarea Identității naționale, mai ales în cultură și învățământ, luptă care a căpătat treptat aspectul unei mișcări politice naționale<sup>36</sup>. În perioada anilor 1989-1998, perioada deșteptării conștiinței de neam, a revenirii la grafia latină și la identitate, democrație și independență cei mai activi promotori ale acestor valori au fost și profesorii noștri: Ion și Elena Gancea, Gheorghe și Vera Bunghez, Elena Zgîrcibabă, Ana Vîzdoagă ș.a. „Am participat la Marile Adunări Naționale petrecute la Chișinău – își amintește Gh. Bunghez, prof. de chimie. Dar punctul culminant a fost la 27 august 1991 când în fața celor peste 760 mii de basarabeni prezenți pe piața adunării s-a dat citire Declarației de Independență. Nu se va uita niciodată cuvântările lui Mircea Druc, Ion Ungureanu ș.a. care au aprins acele lumânări ale speranței și spiritele patriotice ale basarabenilor”. Efervescențele social-politice ulterioare au condus la mari schimbări în societate, inclusiv și în domeniul învățământului. Procedarea de la societatea totalitară la cea

<sup>35</sup> Arhiva raională Cahul. Secția învățământ, f. 205, inv.2

<sup>36</sup> Constantin I. Basarabia sub ocupația sovietică de la Stalin la Gorbaciov. București, 1994, p. 162

democratică a implicat elaborarea unor programe de tranziție debranșate de conținutul ideologic<sup>37</sup>. A fost inițiat „procesul trecerii treptate de la învățământul mediu general obligatoriu la învățământul liceal”<sup>38</sup>. În anul 1998, la 1 septembrie, prin ordinul Direcției Raionale Învățământ se înființează Liceul Teoretic „M. Eminescu” din satul Crihana Veche. Conform statisticii acestei instituții de învățământ, în anul de studiu 2003-2004 au absolvit clasele liceale 14 elevi, 2004-2005 – 17 elevi, 2005-2006 – 26 elevi.

Creșterea numerică a absolvenților vin să argumenteze eficiența învățământului liceal ce sconta o mai bună pregătire a elevilor pentru obținerea studiilor universitare. Astfel, toți cei 14 absolvenți ai anului 2004 au fost încadrați în instituții de învățământ superior. Consecutiv, din cei 17 deținători ai diplomei de bacalaureat în anul 2005, au fost incluși în instituții universitare – 16, iar din cei 26 de elevi care au absolvit liceul în anul 2006 – 21 au fost înmatriculați în universități.

La momentul actual managerul Liceului Teoretic „M. Eminescu” din localitate este Fazlî Nina, care în anul 1987 a fost decorată cu insigna „Emerit al învățământului public din RSS Moldovenească”. Având o experiență pedagogică de 35 de ani, și-a făcut din profesie o vocație ce o împărtășește colegilor cu dăruire și onestitate. Personalul didactic este alcătuit din 40 de membri, din ei sunt titulari ai gradului didactic superior – 1, gradului didactic 1-3, gradului didactic 2-14. În cadrul liceului studiază în total 613 elevi: în ciclul primar – 209 elevi, gimnazial – 318 elevi, liceal – 86 elevi. Dotarea laboratorului de informatică cu 11 computere conectate la Internet permite accesul fiecărui la informații din diverse domenii.

Prin procesul verbal nr. 27 din 13. 09. 06 a fost aprobată vizuinea liceului: calitatea în educație – o condiție inherentă de modernizare a procesului educațional. Corpul didactic a înaintat următoarele obiective prioritare:

- Inițierea și promovarea unei culturi manageriale adecvate noilor orientări și relații care să servească întregului sistem educațional;
- Orientarea procesului de instruire spre formarea de capacitate și aptitudini cu utilizarea tehnologiilor didactice active;
- Perfecționarea metodologiei de organizare și desfășurare a

---

<sup>37</sup> Cojocaru V. Reforma învățământului. Chișinău, 1995, p. 45

<sup>38</sup> Manoil A. Liceul Teoretic „Ioan Vodă” din Cahul. Chișinău, 2005, p. 142

procesului de evaluare a cunoștințelor elevilor la toate treptele de școlarizare care ar asigura creșterea calității studiilor;

- Evidența și evaluarea calității reale în educație în concordanță ei cu cerințele și standardele educaționale etc.

Fiind angajat în realizarea unor importante obiective strategice, promotor a unor tradiții și valori inedite, în prezent Liceul Teoretic „M. Eminescu” Crihana Veche rămâne a fi un liceu notoriu, care realizează procesul educațional în domeniul învățământului preuniversitar.

## **SECTIA FILOLOGIE FRANCEZĂ**

### **LA GRAMMAIRE ET L' APPROCHE COMMUNICATIVE**

**Maria Ghenciu**, Catedra de filologie franceză

*Integrarea gramaticii în învățarea unei limbi străine, rămâne adeseori problematică la nivelul de practică sau cînd se realizează în cadrul conversațional. Autorul încearcă să facă un traseu a relațiilor între comunicare și gramatică, indicînd dificultățile, pistele care nu au fost suficient explorate, pentru a stabili o coerență mai puternică între studiul grammatical și procesul de cunoaștere și achiziționare a cunoștințelor și experiențelor.*

L'approche communicative implique dans sa mise en place que soient redéfinis le rôle et la place de la grammaire au sens où les méthodologies antérieures l'entendaient. On note pourtant que subsistent des difficultés dans ce que l'on peut appeler d'une manière un peu rapide la relation entre grammaire et communication, et un décalage entre certaines pratiques, certains outils didactiques d'une part, et le discours didactique d'autre part. Si l'approche communicative a permis de remplacer l'apprenant au centre du dispositif d'enseignement, on peut encore d'interroger sur les moyens d'intégrer les activités grammaticales à un ensemble de procédures qui facilitent l'appropriation de la langue étrangère par l'apprenant et sur une manière de concevoir la grammaire qui puisse faire partie d'une démarche d'autonomisation de l'apprenant.

L'installation du communicatif pose plusieurs problèmes par rapport à la place de la grammaire. La prédominance de la pragmatique, qui suppose dans les matériaux pédagogiques une organisation de la progression à partir d'actes de parole et surtout à partir des besoins langagiers des apprenants traduits en objectifs, n'est pas compatible avec un agencement des contenus grammaticaux qui reposeraient sur une analyse de la langue extraite de son usage.

D'une manière plus large, si les définitions de la compétence de communication, qui représente en fait l'objectif d'apprentissage posé par l'approche communicative, font une place à la composante linguistique ou grammaticale – ce qui ne saurait être contesté puisqu'il faut disposer d'un certain nombre d'outils pour communiquer – l'articulation de cette composante avec les autres (socioculturelle, discursive, référentielle et stratégique) n'est pas évidente dans les

phrases de construction de programmes d'enseignement, d'élaboration d'outils didactiques et de mise en oeuvre dans la classe [1].

A partir d'un objectif de communication formulé d'une manière plus globale que les actes de parole, sont intégrés des contenus qui relèvent des différentes composantes de la compétence de communication. Ces contenus se regroupent entre deux pôles : un pôle communicatif (qui inclut les actes de parole, des éléments socioculturels, des éléments extra-linguistiques) et un pôle grammatical. La composante discursive est fréquemment traitée à travers les documents et activités écrits.

Dans les premières tentatives de mise en place de l'approche communicative, on a souvent pu observer une attitude qui consistait à rejeter tout enseignement grammatical et à n'avoir comme seul critère de l'évaluation des productions des apprenants que la communication au détriment de la correction linguistique. Les deux points-clés dans l'AC sont d'une part l'articulation du communicatif et du grammatical, et d'autre part l'établissement d'une progression.

A l'opposé, un niveau des pratiques de classe, on trouve un courant qui prône une progression construite sur les documents de classe, en général authentiques, puisqu'ils constituent le support privilégié de travail de l'AC [2]. Ces documents excluent, par leur nature même, la possibilité de sérier de manière rigoureuse les contenus grammaticaux, et cette approche peut parfois déconcerter les apprenants qui, par leurs habitudes d'apprentissage des langues, s'attendent à une organisation de l'enseignement qui reposerait essentiellement sur la grammaire.

Dans le domaine de la grammaire, le déplacement d'une tradition grammaticale normative vers une approche grammaticale globalisante, telle que peut l'être la grammaire notionnelle, et vers une grammaire sémantique, n'est pas possible qu'après une réflexion théorique trop souvent absente des programmes de formation d'enseignants, ou perçus et comme une perte de temps par des professeurs qui doivent faire face au jour le jour à des difficultés d'un autre ordre.

Les emplois flous et multiples du terme grammaire ont comme résultat une non homogénéité dans la façon dont chacun conçoit la grammaire, la teneur d'un enseignement grammatical et son rôle dans l'acquisition d'une langue étrangère. C'est sans doute dans les représentations sur la grammaire et dans le rapport que chaque

apprenant et chaque enseignant vit de manière implicite entre grammaire et apprentissage d'une langue étrangère.

La perspective actionnelle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières dans les circonstances et un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seule leur donnent leur pleine signification.

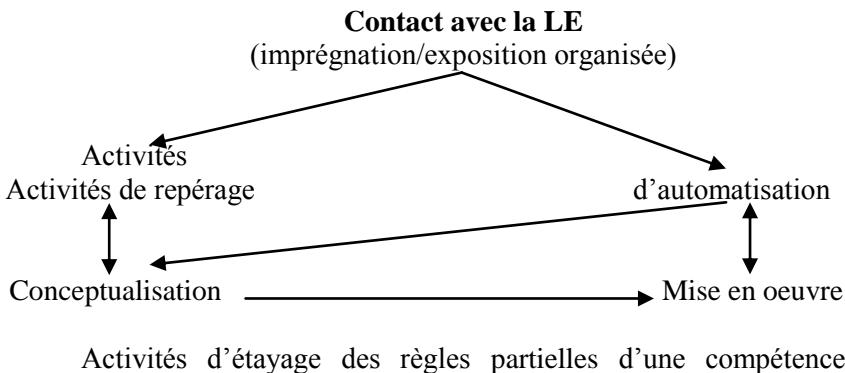
Cette perspective correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères (comme c'est déjà le cas, par exemple, d'entreprise en Allemagne où des allemands, des espagnols, des français travaillent ensemble en anglais). Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère.

Les réactions des apprenants étant souvent déterminées par leurs apprenatissages antérieurs, il conviendrait certainement de faire une différence entre enfants, adolescents et adultes dans leurs rapports à la langue étrangère. Les enfants, exposés pour la première fois à l'apprentissage d'une langue étrangère, n'ont comme point de référence que leur seule expérience grammaticale en langue maternelle, leur « bagage » grammatical leur essentiellement servi à analyser la langue déjà acquise, à mettre des étiquettes sur des objets grammaticaux et à intégrer des règles dans une perspective normative liée le plus souvent à leur pratique de l'écrit ; une démarche reposant sur l'éveil aux similitudes et aux écarts entre la langue prenne en compte leur savoirs antérieurs. Pour les adolescents qui ont déjà été exposés à une première langue étrangère ou à plusieurs, il pourrait être utile de développer des activités métalinguistiques facilitant la comparaison entre différents systèmes. Les adultes ont en général des idées plus arrêtées sur la manière d'apprendre une langue étrangère, qui fait préférence aux expériences antérieures, et une « culture grammaticale » parfois lointaine, ce qui justifierait d'employer des approches plus diversifiées en matière de grammaire.

L'AC a eu le mérite de mettre l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage ; mérite contesté par bon

nombre de didacticiens, puisqu'en général la centratation sur l'apprenant signifie essentiellement analyse de besoins, or, comme chacun le sait, les publics scolaires apprarrant une langue étrangère n'ont pas de besoins immédiats [3]. Une autre manière d'examiner cette question est de faire l'hypothèse que cette démarche de centration sur l'apprenant a permis de mettre à jour un faisceau de facteurs sans doute déterminants dans l'acquisition d'une langue étrangère et qui seraient plutôt de l'ordre des représentations, des motivations, des stratégies, des attitudes face à l'appréhension d'une langue seconde. A partir de cette hypothèse, il nous semble que toute réflexion sur la grammaire est indissociable d'une réflexion sur l'apprentissage. Avant même de définir ce que pourrait être un enseignement « communicatif » de la langue étrangère, il nous faut revenir sur les modes d'apprentissage [4].

Certains manuels se réclamant de l'AC sont partis d'une constatation naïves : il est impossible de se passer d'activités descriptives sur la langue étrangère ; d'où la réapparition de tableaux de grammaire et d'exercices plutôt traditionnels. Mais d'un point de vue méthodologique, la réflexion devrait porter sur les relations ou la dynamique qui peuvent s'établir entre plusieurs facteurs permettant d'accompagner l'apprentissage[5].



Une pédagogie de la grammaire qui reposerait sur l'apprentissage supposerait tout d'abord que le programme d'enseignement, les outils et les activités prennent en compte la dynamique du schéma ci-dessus, c'est-à-dire que cet ensemble soit

construit sur l'hypothèse que l'apprenant développe une conscience linguistique qui s'inscrit dans des vas-et-vient entre les données qu'il peut formuler sur sa langue maternelle et sur la ou les langues étrangères dans une activité de comparaison, et que le but de l'enseignement est d'enrichir cette capacité de réflexion métalinguistique.

Dans cette perspective, les activités de conceptualisation sont à privilégier, car elles permettent dès le début de l'apprentissage d'aider l'apprenant à se construire des repères qu'il suivra tout au long de son apprentissage, et à lui donner une démarche qu'il pourra s'approprier pour le traitement des informations grammaticales auxquelles il sera exposé dans le contact avec la langue étrangère ou dans les explicitations fournies par le manuel et le professeur : « Le détour par la conceptualisation vise une démarche prédictive, un système générateur et ouvert qui renforce l'autonomie de l'apprenant » [6]. Il s'agit moins d'aider l'apprenant à formuler des règles de façon détaillée que de l'amener à trouver des concepts opératoires, - expressions qu'emploient A.C.Berthoud et B. Py (1993) – qui lui donnent les moyens, face à un problème grammaticale, d'exercer ses capacités d'observation, de classements et de questionnement.

Les apports de la grammaire sémantique et de la grammaire notionnelle ont été d'articuler tous les éléments qui concourent à réaliser les potentialités de communication de l'apprenant. Le sens et la recherche du sens constituent un lieu qui concentre toutes les énergies de l'apprentissage, et qui peut se superposer aux possibilités de lire un texte que d'entrer en contact avec des natifs, de comprendre une chanson, de réaliser une transaction en LE, etc).

Une progression notionnelle est un passage entre la langue étrangère perçue comme une masse dans laquelle il est difficile d'entrer, et un mode d'appréhension qui permet d'établir des sous-ensembles que l'apprenant peut manipuler (les notions générales)[7]. Dans cette perspective, les démarches pédagogiques doivent favoriser, par la sensibilisation, la pratique de la langue, la réflexion, la construction de sous-systèmes par des moments dédiés aux regroupements et à un retour pour l'apprenant sur les compétences qu'il n'y a pas dans ce type d'approche d'opposition entre la construction de la compétence grammaticale et la compétence de communication, mais, au contraire, une similitude des démarches.

Dans cette perspective, les outils didactiques devraient répondre à un certain nombre de conditions. Il faut faire une distinction entre :

- les outils de base d'apprenatissage, manuels ou ensembles de documents et d'activités, qui dans leur conception devraient permettre de croiser plusieurs entrées et d'utiliser les activités dans l'ordre le plus approprié à tel ou tel groupe d'apprenants ;
- les outils de références, grammaires pédagogiques, non exhaustives, au métalangage accessible ;
- les outils d'apprentissage, qui favorisent le questionnement et développent les capacités de réflexion de l'apprenant, un bon exemple nous semblant être *Imparfait et Compagnie* [8].

Nous estimons qu'il pourra construire ses outils d'enseignement s'il a la possibilité de gérer lui-même son parcours de formation, et en ce sens il est indispensable qu'un ensemble de conditions soit réunies : temps de formation intégré au temps de travail, outils disponibles, personnes-ressources. Si ces conditions existent, une formation n'aura pas comme objectif de fournir des outils d'enseignement « prêts à consommer », mais de faire évoluer l'enseignant sur trois axes :

1. dans un travail concernant ses représentations sur la grammaire, qui établirait un parallèle entre sa fonction d'enseignant et une mise en situation qui le situerait comme apprenant ; en bref tout enseignant devrait être sans cesse confronté à une situation d'apprenatissage, pour relativiser ses certitudes et les passer au filtre de l'expériences ;
2. dans le cadre d'une formation « théorique » lui permettant de maîtriser les théories de références de l'AC d'une part, et l'entraînant au niveau psychologique à la résolution de problèmes d'autre part ;
3. par un entraînement à l'écoute des apprenants, puisqu'en fin de compte la gestion de la progression grammaticale et la nécessité d'étayer l'apprentissage des élèves ne relèvent que de l'enseignant ; il est donc capitale qu'il soit familiarisé à une sorte de « bilan de compétences linguistiques » qui l'aide à gérer les activités proposées au groupe et à intervenir « au plus près des activités d'apprentissage » [9].

Cette définition des compétences que l'enseignant doit acquérir en formation est fondée sur un rôle dessiné en filigrane dans l'AC, mais on ne peut faire l'impasse sur l'autonomie du professeur si l'on

prône l'autonomie de l'apprenant. Cette autonomie passe par un parcours de formation exigeant qui peut sembler bien éloigné des réalités scolaires de certaines situations, mais qui pourrait croire aujourd'hui que l'AC était fondée sur un principe « d'économie éducative » ? [10].

Nous nous sommes éloignés de notre problématique de départ qui était centrée sur les rapports entre grammaire et AC. Cela était sans doute inévitable, car il n'est pas possible de découper les différents éléments qui participent de l'apprentissage d'une LE. Il serait absurde d'établir des espaces étanches entre communication, culture, grammaire, et il est plus productif de réfléchir sur les interactions entre domaines et de poursuivre un but qui, en fonction des apprenants et des contextes, permette que l'apprentissage se réalise.

#### **REFERENCES:**

1. J. Courtillon. L'approche notionnelle de la grammaire. Grammaire en français langue étrangère. Actes du Colloque ANEFLE. - Grenoble. – 1989. – 46 c.
2. A.C. Berthoud, B.Py. Des linguistes et des enseignants. Peter Lang. Coll. Exploration-Sciences de L'éducation. -1993. – 59 c.
3. A. Lamy. La grammaire, partie intégrante de l'apprentissage. Etudes des Linguistique Appliquée nr. 74. – 1989. – 67 c.
4. R. Porquier. Quand apprendre, c'est construire du sens. Le Français dans le monde. Recherches et applications. – 1989. – 34 c.
5. A. Lamy. La grammaire, partie intégrante de l'apprentissage. Etudes des Linguistique Appliquée nr. 74. – 1989. – 88 c.
6. H. Besse, R. Porquier. Grammaire et didactique des langues. Credif – Hatier. LAL. -1984. – 79 c
7. H. Besse, R.Porquier. Grammaire et didactique des langues. Credif – Hatier. LAL. -1984. – 84 c.
8. J. Courtillon. L'approche notionnelle de la grammaire. Grammaire en français langue étrangère. Actes du Colloque ANEFLE. Grenoble. – 1989. – 53 c.
9. A.C. Berthoud, B.Py. Des linguistes et des enseignants. Peter Lang. Coll. Exploration-Sciences de L'éducation. -1993. – 72 c.
10. J. Courtillon. L'approche notionnelle de la grammaire. Grammaire en français langue étrangère. Actes du Colloque ANEFLE. - Grenoble. – 1989. – 66 c.

## L'INTERNET ET L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

**Maria Antemir,** Catedra filologie franceza,

*Utilizarea Internetului permite studierea limbilor moderne în afara orelor de curs, avînd acces la noi orizonturi didactice și culturale. Prin descoperirea site-urilor și documentelor video sînt înălăturate stereotipurile și limba își regăsește și rolul său cultural.*

*Aceasta ne face să conștientizăm, că scopul primordial al utilizării mijloacelor tehnice moderne amplifică și diversifică activitățile didactice de comunicare, acesta fiind unicul scop al învățării unei limbi străine în afara contextului școlar sau universitar.*

Les canaux et les modalités par lesquels il est possible de communiquer à distance grâce au réseau sont, on le verra, nombreux et divers. Dans tous les cas, on peut considérer qu'Internet devrait encourager une construction sociale des connaissances. Le serveur RESCOL (Réseau scolaire canadien) note que Internet, parce qu'il permet une communication à la fois globale et immédiate, redonne aux étudiants l'occasion de redécouvrir le plaisir de l'écriture, qu'il s'agisse de l'écriture épistolaire alors que l'étudiant entre en contact avec d'autres jeunes de son âge, ou encore de projets d'écriture rattachés à quelque activité académique prévue par l'enseignant.

Ce sont donc de telles pratiques qui vont être examinées maintenant. Un dossier de l'ingénierie éducative structure l'utilisation d'Internet selon trois dimensions : rechercher, échanger, publier. La recherche d'informations ayant déjà été traitée, il reste à voir les échanges et la publication, tout en proposant, entre les deux, la conception de projets favorisant une communication structurée par le truchement de la Toile.

Il existe de nombreux canaux permettant de pratiquer le français sur Internet. On notera tout d'abord une distinction fondamentale quant au type de discours pratiqué selon que la discussion a lieu en temps réel ou en temps différé : dans le premier cas, on a affaire à une langue proche de l'oral, dans le second à de la langue écrite, plus ou moins formelle.

Les salons de bavardage<sup>57</sup> sont le moyen le plus simple de

---

<sup>57</sup> On adoptera ici cette traduction proposée par les Canadiens, cette traduction respectant assez bien la métaphore originale ; à noter que la Toile est la partie la plus connue d'Internet, qui comporte également, par ordre d'apparition le transfert de fichiers, le courrier électronique, Telnet, les forums de discussion, les canaux IRC de bavardage en ligne

communiquer en temps réel avec d'autres personnes des quatre coins du monde. Leur principe est bien connu du public français, puisqu'il est très proche de celui des messageries interactives du Minitel, même si leur fréquentation est gratuite et si quelques possibilités techniques supplémentaires ont récemment fait leur apparition.. De plus en plus de "salons" existent maintenant sur la Toile ou à partir de logiciels spécifiques (comme *Microsoft Comic Chat*). Ces "salons" permettent le choix de la taille et de la couleur des caractères, l'adjonction de photos ou de dessins, etc. *Microsoft Comic Chat* va plus loin, puisque l'utilisateur commence par se créer un *pseudo* sous la forme d'un personnage de BD, puis rédige des messages (qui viennent se placer dans une bulle) tout en choisissant pour son personnage des attitudes corporelles exprimant diverses émotions ; mais, curieusement, les messages échangés sont encore plus incohérents que ceux des bavardages\* classiques. L'observation montre en effet que le type de langage employé sur ces différents canaux ne diffère pas beaucoup de celui des messageries Minitel [1, p.46].

**Les projets.** La notion de projet est omniprésente en pédagogie, mais il n'est pas certain que tous lui donnent exactement la même extension. On considérera ici que la caractéristique la plus intéressante du projet est sa capacité à faire sortir des murs de l'institution, à mettre bien sûr en relation les apprenants entre eux (ce que la tâche fait également), mais en outre à amener à communiquer avec l'extérieur en vue de la réalisation d'un but bien précis. Comme le dit Petitjean [8, p.107] à propos de la didactique de l'écriture en langue maternelle, "*le travail en projet atténue l'artificialité des situations de communication, du seul fait qu'il développe des expériences d'écriture intégrées à des activités finalisées telles qu'un journal scolaire.*"

De nombreuses expériences d'écriture télématique collective, en temps réel et en temps différé, ont eu lieu bien avant qu'il ne soit question d'Internet : Francis Debysier [5, p.24], auteur de *l'Immeuble*\*,

---

\* *L'immeuble* est l'une de ces simulations globales bien connues des enseignants de FLE. Ceux qui ne connaîtraient pas ce concept peuvent lire (Yaïche, 1994). Cet auteur indique les trois éléments fondamentaux de cette "technique d'apprentissage du FLE" : "un lieu-thème", "une identité fictive" et la simulation proprement dite consistant à "faire comme si l'on vivait autre part que dans l'univers-scolaire" et "comme si l'on était quelqu'un d'autre en allant chercher en soi les ressources permettant de rendre crédible le personnage investi et géré".

en a été l'un des pionniers. Des simulations globales utilisant le Minitel ont également été réalisées. Il serait absurde, sous prétexte de l'apparition d'un média plus performant, de ne pas profiter de l'expérience acquise dans ce domaine.

Pour mettre sur pied un projet d'écriture collective en temps réel sur Internet, il faut ouvrir un canal IRC spécifique (ce qui est gratuit) et trouver plusieurs groupes d'apprenants éloignés pouvant se connecter simultanément à plusieurs reprises. Le rôle de l'animateur, qui doit savoir inciter, trancher (entre plusieurs solutions narratives), relancer (quand l'histoire est en panne) est déterminant ; on en aura la preuve en examinant les interventions de "Max" (alias Francis Debysier) lors d'un projet consistant à inventer collectivement (par Minitel) le cinquième voyage de Christophe Colomb. Un autre canal possible, toujours textuel mais offrant plus de possibilités que l'IRC, serait celui des MOO\*.

Concernant l'écriture collaborative en temps différé (plus simple à mettre en place) et la simulation globale, on peut analyser un dispositif ayant impliqué récemment des lycéens de plusieurs pays éloignés (France, Belgique, Allemagne, USA, Canada). La communication s'est effectuée par courrier électronique, mais une enseignante-animateuse située en France (Monique Perdrillat, de l'association ADEMIR (1997)\* ) a recueilli l'ensemble des contributions sur la Toile et en a organisé la présentation en y ajoutant un certain nombre de photos et d'illustrations. Elle décrit ainsi le processus :

Chaque classe a joué le rôle d'une famille, locataire du 109 rue

---

\* MOO (*Multi-users dimension Object Oriented*): Micro-monde inspiré du célèbre jeu "Donjon et dragon". L'utilisateur doit se déplacer dans des salles, rencontrer des objets d'un monde artificiel donné, créé à l'aide d'évocations textuelles. Pour ce faire, il doit taper au clavier des commandes pour accomplir les actions correspondantes ou pour dialoguer avec les autres personnages présents (représentant éventuellement d'autres utilisateurs connectés simultanément). Pour une discussion sur l'intérêt pédagogique des MOO, voir (Mangenot, 1998). Mangenot, F. (1998) "Réseau internet et apprentissage du français". In Chanier & Pothier (dir.), *Etudes de linguistique appliquée* 110, septembre 1998, Apprentissage des langues et environnements informatiques hypermédias. Paris : Didier Eruditon.

\* ADEMIR (1997). *Projet Internet 1997 : l'immeuble*. Association ADEMIR : <http://www.epi.asso.fr/revue/89/b89p195.htm>

Lamarck à Montmartre. Tous les élèves, y compris les américains et les allemands, ont rédigé en français ce qui leur est arrivé chaque quinzaine, selon le planning prévu. Le professeur animateur a reçu tous les messages du monde entier sur son e-mail, et a rediffusé toutes les informations nécessaires. [...] Ainsi, pour animer la vie de l'immeuble, il s'en est passé des choses : un baptême chez les Fisher du 6ème, un vol, une pétition contre les mauvaises odeurs des Martin, des histoires d'amour, une grève, et bien sûr des tas de potins... Nous avons aussi imaginé des visages pour nos personnages simulés, et par e-mail toutes les photos ont circulé !

La lecture du planning de la simulation montre bien, encore une fois, le rôle important joué par l'animatrice. Tous les quinze jours, des consignes précises d'écriture ont été données ; ainsi, pour la cinquième quinzaine, les participants devaient imaginer des "rencontres de voisins et de la concierge" ainsi que des "potins" (cf. tableau 1)

L'ajout par l'animatrice de photos et d'un plan du quartier dans lequel se trouve l'immeuble ainsi que de photos (envoyées par les participants) représentant les habitants, la mise en écran des "potins", avec un "menu" et des caractères graphiques attrayants, contribuent d'une part à créer une mise en scène motivante, d'autre part à donner à l'ensemble des contributions une allure d'oeuvre collective qu'il n'est pas toujours aisément d'obtenir à partir de textes assez disparates (mais le principe même de la simulation globale, avec son "lieu-thème" centralisateur, facilite l'intégration de contributions diverses).

Pour conclure sur les projets, on constatera que dans tous les exemples cités le professeur-animateur joue un rôle fondamental : c'est lui qui donne des consignes et fixe des échéances précises, puis qui rassemble les productions et les met en cohérence afin qu'elles soient valorisées. On notait déjà ce rôle central de l'animateur dans les écritures collectives par Minitel : il s'agit sans doute là d'une constante qu'Internet ne devrait pas modifier.

On a vu que pour qu'Internet puisse servir à de véritables apprentissages, il faut éviter deux écueils : le zapping et la communication à vide, sans objectif. Il convient alors de se situer soit dans la perspective de la tâche, soit dans celle du projet, ce qui implique un certain type de pédagogie. Certains, comme Robert Bibeau [ 4, p.20-21], du Ministère de l'éducation du Québec, affirment *qu'"on ne devrait pas avoir pour projet d'intégrer les technologies de l'information à l'école, mais plutôt de transformer la pratique*

*pédagogique de l'école".*

A l'inverse, les technocrates semblent croire qu'il suffit d'introduire Internet dans les établissements pour transformer les pratiques pédagogiques. La réalité est sans doute beaucoup plus complexe : comme l'ont bien analysé, à propos de l'outil informatique de communication , les responsables d'une longue expérimentation menée aux Etats-Unis : *Les ressources technologiques de la communication catalysent le changement dans les méthodes pédagogiques, car elles dictent un nouveau départ, une refonte du contexte qui laisse entrevoir de nouvelles façons de fonctionner. Elles peuvent susciter un passage de la méthode traditionnelle à un ensemble plus éclectique d'activités d'apprentissage faisant place à des situations de construction des connaissances* [9, p.34].

Mais il faut pour cela d'une part que les enseignants acceptent de "remettre en question leurs croyances pédagogiques" (professeur comme unique source de savoirs, pratique de la classe organisée autour de la parole du maître) d'autre part que "les gestionnaires soient disposés à apporter des changements structurels dans le milieu de travail des enseignants qui ont pris la voie du renouveau" . Ce dernier point est particulièrement important en ce qui concerne l'utilisation d'Internet dans le système éducatif : il semble en effet difficile d'utiliser ces nouvelles ressources sans envisager le moindre changement des conditions d'organisation spatiale et temporelle de l'enseignement.

**Le rôle central de la tâche.** La conception de tâches en vue d'une classe de langue communicative a été particulièrement bien traitée par le didacticien australien Nunan, qui propose de prendre en compte six paramètres : les objectifs pédagogiques, les données ("input"), l'activité, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants et le dispositif ("settings"). A la suite de cet auteur, on considérera qu'une tâche linguistique réellement profitable est celle qui part de données riches et authentiques, qui propose des activités d'un bon niveau cognitif (liens données/activités pertinents, situations-problème, appel à la créativité), et qui prévoit des interactions variées (notamment - mais pas exclusivement - évaluatrices) pendant et après l'exécution de la tâche.

L'apprenant désireux de s'auto-former ou de se perfectionner en langues dispose, *grossso modo*, de deux familles de produits multimédias : les ressources non pédagogiques (céderoms et sites Internet "grand public" et/ou spécialisés), d'une part, les céderoms

d'auto-apprentissage (*cf. Je vous ai compris, A la recherche d'un emploi*, etc.) et les sites Internet proposant des activités linguistiques (que celles-ci fassent ou non l'objet d'une évaluation en ligne), d'autre part [6, p.119].

À la lumière de ces objectifs, le Comité des Ministres a mis l'accent sur *l'importance politique aujourd'hui et dans l'avenir du développement de domaines d'action particuliers tel que les stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte pan-européen* et a attiré l'attention sur la valeur du développement des liens et des échanges éducatifs et sur l'exploitation de tout le potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

#### **References :**

1. Anis, J. (1987). "Le videotex interactif : un nouvel espace-temps pour la communication écrite". In *LINX* n° 17, Le texte et l'ordinateur. Centre de Recherches Linguistiques, Paris X-Nanterre. pp. 46-55.
2. Archambault, J.-P. (1996). *De la télématique à Internet*. Paris : CNDP (la collection de l'Ingénierie éducative).
3. Arnold, C. (1998). "Des classes ouvertes sur le monde, un rêve ?". In CRAP (1998). pp. 38-39.
4. Bibeau, R. (1998). "L'élève rapaillé". In CRAP (1998), pp. 20-21.
5. Debyser, F. (1986). *L'Immeuble*. Paris : Hachette.
6. Mangenot, F. (1997a). "Le multimédia dans l'enseignement des langues". In Crinon & Gautellier (dir.). pp. 119-134.
7. Martel, A. (1998). "L'apprentissage du français sur Internet". In ASDIFLE (1998). pp.125-149.
8. Petitjean, A. (1989). "Ecrire en classe : enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques". In Charolles et al., *Pour une didactique de l'écriture*. Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, revue *Pratiques* (collection Didactique des textes). pp. 107-139.
9. Haymore Sandholtz, J., Ringstaff, C., Owyer D. C. (1997). *La classe branchée*. Paris : CNDP (la collection de l'Ingénierie éducative). Titre original : *Teaching with Technology : Creating Student-Centered Classrooms*, Teachers College Press, 1997.
10. [http://apollo.gse.uci.edu/uhs\\_lang/parislesson.html](http://apollo.gse.uci.edu/uhs_lang/parislesson.html).
11. <http://www.bnf.fr>
12. <http://www.2learn.ca/Toile2>
13. <http://fmc.utm.edu/~rpeckham/frlesson.htm>

## PARTICULARUTES DE TRADUCTION DES MOTS COMPOSÉS DANS LA PRESSE MODERNE

**Ludmila Onos, Catedra de filologie franceză**

*Scopul principal al acestui studiu este descrierea procedeeelor de traducere (directe și indirecte) a cuvintelor compuse în presa franceză. Din multitudinea aspectelor și problematicilor legate de fenomenul compozitiei trebuie menționate și particularitățile de traducere a cuvintelor compuse și procedeele și tehniciile utilizate în traducerea lor. Înînd cont de faptul că activitatea de traducere reprezintă un domeniu relativ nou de studiu, cu multiple subiecte de cercetare, am găsit de cuvință să abordăm în acest articol particularitățile și problematicile întâlnite în traducerea cuvintelor compuse.*

Dans la multitude des aspects liés aux mots composés de la presse moderne il faut citer à même titre celui de la traduction des composés et des procédés et des techniques employés. Vu le fait que la pratique de la traduction bénéficie aujourd’hui d’une grande popularité, on a décidé d’aborder dans ce paragraphe la problématique de la traduction des mots composés et notamment des procédés utilisés à la traduction de ces mots d’une langue-source (le français) dans une langue-cible (le roumain).

L’étude s’appuiera sur l’analyse des solutions traductives dans les articles de presse française (Le Monde, Le Figaro, l’Humanité, etc.). Nous avons limité la direction de notre recherche à un seul sens de la traduction: du français en roumain. Une étude dans les deux sens (français-roumain/roumain-français) aurait, certes, mis en évidence l’existence d’autres zones conceptuelles spécifiques mais, à notre avis, ce serait une entreprise qui dépasserait les objectifs proposés dans cette étude.

Les procédés de traduction mis en oeuvre pour assurer le transfert du sens d’un énoncé de la langue de départ à la langue d’arrivée se laissent répartir en deux grandes catégories : les traductions directes et les traductions indirectes. Les procédés directes « impliquent une hétéronymie « directe », en ce sens l’acte traductif n’implique aucune réorganisation sémantique-grammaticale. La traduction indirecte consiste en une restructuration plus profonde des unités de signification du texte de départ, allant du simple changement de la classe grammaticale de l’unité jusqu’à une modification totale des éléments constitutifs ». [4 p. 103]

Les traducteurs chevronnés appliquent constamment dans leur pratique de traduction quelques procédés les plus connus. On peut citer parmi ceux-ci :

**1. L'emprunt** qui représente le procédé par lequel on transplante en langue-cible un mot de la langue-source, soit pour combler une lacune lexicale, soit pour conserver la couleur locale. Irina Condrea mentionne dans son ouvrage les *emprunts non-justifiés* : « *barbarismes, utilisés par comodité ou par ignorance, par exemple une série de mots d'origine anglaise : boy-friend, week-end, body-guard, etc.* » [3 p. 113]. On trouve ces exemples dans la presse française:

*C'est le résultat d'une de ces imprévisibles bourrasques [...] qui a conduit ce week-end le Cavaliere à se séparer à contrecoeur de son ministre de l'Economie, Giulio Tremonti.*

*Rezultatul acestui val imprevizibil a avut drept consecință în acest week-end separarea contrar voinței sale a lui Cavaliere de ministrul său de Economie, Giulio Tremonti.*

(*Le Monde Economie*, 25 mars 2004, p. 6)

*Député de Paris, Pierre Lellouche a rencontré plusieurs officiels dont Condoleezza Rice et, en tête-à-tête, Paul Wolfowits.*

*Deputatul parizian, Pierre Lellouche s-a întîlnit cu mai multe oficialități printre care Condoleezza Rice și, în tête-à-tête, cu Paul Wolfowits.*

(*l'Humanité*, 17 novembre 2005, p. 21)

Ces exemples nous montrent que le phénomène de l'emprunt, dans la perspective de la traduction, n'implique pas de changements au niveau structurel. Dans les deux versions, française et roumaine, le composé *tête-à-tête* a la même structure (V+Prep+V), ainsi que le composé *week-end* dont la structure contient deux noms.

La question qui aurait pu apparaître vise la traduction en roumain de ces composés. Tous les deux ont des équivalents roumains de traduction : *sfîrșit de săptămînă* et *față-în-față*. On considère que les variantes empruntées correspondent à une traduction plus adéquate, car elles représentent des mots de circulation internationale et reflètent d'une façon véridique l'idée de l'auteur.

**2. Le calque** qui consiste en une traduction littérale des éléments constitutifs d'une séquence de mots ou en un transfert sémantique opéré sous la dominance d'une relation hétéronimique. La presse moderne fournit aussi une certaine quantité de calques qui passent

facilement d'une langue dans une autre en s'adaptant aux normes respectifs de la langue

*Suite à la réunion, la Mairie a lancé le projet de construction des gratte-ciel, nécessaire pour l'amélioration de l'infrastructure urbaine.*

*Ca rezultat al reuniunii Primăria a lansat proiectul de construcție de zgârie-nori, necesară pentru ameliorarea infrastructurii urbane.*

(*Le Monde*, lundi 2 août 2004, p. 15)

*Tout a commencé par des lignes de vêtements fabriqués sous licences, du plus luxueux – Giorgio Armani – jusqu'aux jeans, en passant par un prêt-à-porter haut de gamme.*

*Total a pornit de la o serie de haine fabricate sub autorizație, de la cel mai luxos – Giorgio Armani – pîna la blugi, trecînd print haine-gata de gamă înaltă.*

(*Le Figaro*, lundi 5 avril 2005, p. 10)

**3. Transposition** est un procédé qui consiste en un changement de la structuration grammaticale du texte de départ engageant soit un changement de la classe de l'unité soit une réorganisation des moyens sémantiques. Le plus souvent ce procédé est dicté par la structure de la langue-cible qui ne peut pas reproduire fidèlement la structure grammaticale de la langue-source. « La transposition représente alors l'unique solution quand on ne peut pas former en langue-source des structures synthétiques d'après le modèle de la langue-cible ». [3 p. 116]

*Le secrétaire d'Etat à l'assurance-maladie, Xavier Bertrand, a affirmé hier sur... (Nom + Nom)*

*Secretarul Statului responsabil de asigurare-medicală, Xavier Bertrand, a afirmat ieri cu referire la... (Nom + Adj)*

(*Le Monde*, lundi 10 août 2005, p. 11)

*Aragon, dont les options politiques n'ont jamais varié, est totalement incapable de faire parler le petit peuple. (Adj + Nom)*

*Aragon, care nu și-a schimbat niciodată opțiunile sale politice, este totalmente incapabil de a oferi cuvîntul tărănimii. (Nom)*

(*l'Humanité*, 3 novembre 2006, p. 25)

L'analyse de ces deux exemples nous fait constater qu'en français le composé *assurance-maladie* représente la structure suivante: Nom + Nom, en même temps que son équivalent roumain contient une structure différente: Nom + Adj. En ce qui concerne le composé *petit*

*peuple*, dont la structure est Adj + Nom, son équivalent roumain comporte une structure grammaticale différente: Nom. A ce sujet il faut mentionner que la traduction roumaine du composé *petit peuple* représente un mot simple: *tăranime*.

4. **Equivalence** qui suppose une réorganisation de l'unité-source, tout en conservant le sens tant dénotatif que connotatif de l'énoncé de départ. Ce procédé est utilisé en cas où il existe dans le texte original des expressions idiomatiques, des phraséologismes qui ne peuvent pas être traduits en langue-source par un autre procédé. « *Par le procédé de l'équivalence on met en relation deux micro-situations discursives* » [4 p. 104] :

*Là où Scotland Yard avait échoué, là où des centaines d'experts, d'historiens, de journalistes avaient fait chou blanc, l'intrépide Patricia a réussi.*

*Acolo unde Scotland Yard eșuase, acolo unde sute de experți, de istoricieni, de jurnaliști dăduse gres, curajoasa Patricia a reușit.*

(*Le Figaro*, lundi 2 mars 2005, p. 3)

Notre attention a été attirée dans ces exemples par l'expression *faire chou blanc*. Selon le Dictionnaire de Locutions et d'Expressions ce syntagme comporte la signification suivante: *a da chix, a da carul de mal, a da în bară* [1 p. 81]. Par conséquent on ne peut pas traduire littéralement le syntagme *faire chou blanc* par *a face varză albă*; cela ne correspondrait pas au sens exprimé par l'auteur. Nous avons parcouru à une réorganisation de l'unité-source en traduisant ce syntagme par *a da gres*.

5. **Adaptation**, procédé qui implique une « *réorganisation complète des moyens d'expression portant une forte empreinte socio-culturelle dans la langue de départ. Par l'adaptation on met en rapport deux macro-situations discursives* » [2 p. 21] :

*Son véritable sujet est une histoire d'amour, un roman d'amour, un Tristan et Yseult.*

*Adevăratal său subiect reprezintă o poveste de dragoste un roman de dragoste, un Răzvan și Vidra.*

(*Le Figaro Littéraire*, jeudi 13 mars 2005, p. 3)

Le syntagme *Tristan et Yseult* représente une structure composée de deux noms propres de célèbres personnages de la littérature française. On peut signaler à ce sujet que les deux noms ont une existence indépendante l'une de l'autre. Ce sont des noms propres attribués aux personnes, chacun ayant sa signification. Pris ensemble,

ils forment un composé dont la signification est une histoire d'amour avec une fin tragique.

La traduction de ce composé en roumain renvoie au procédé d'adaptation. Le lecteur roumain, qui n'est pas familiarisé avec la littérature française, comprendra avec difficulté la signification du mot *Tristan și Yseult*. A ce sujet nous avons fait recours aux moments socio-culturels de la langue roumaine. Tout lecteur roumain connaît l'histoire d'amour des personnages littéraires Răzvan et Vidra, qui a, également une fin tragique. C'est pourquoi nous avons choisi la traduction présentée ci-dessus

Notre recherche dans cette étude a été orientée dans les deux domaines : lexicologie et traductologie. En conclusion on peut mentionner que la presse écrite française représente une source inépuisable d'exemples pour les plus divers domaine de la science du langage.

#### **Références bibliographiques:**

1. Bejenaru, Galina, Petcu, Tatiana (2005). *Dicționar francez-român de locuțiuni și expresii*, Chișinău
2. Codleanu, Mioara (2004). *Implications socio-culturelles dans l'acte traductif : l'adaptation*, Ovidius University Press, Constanța.
3. Condrea, Irina (2001). *Comunicarea prin traducere*, Ed. „TEHNICA-INFO”, Chișinău.
4. Cristea, Teodora (1999). *Stratégies de la traduction*, Ed. Fundației „România de Mâine”, București, ediția a II-a.

## **DESCRIPTIONS SOCIOLINGUISTIQUES ET APPROCHES COMMUNICATIVES**

**Natalia Zgherea**, Catedra de Filologie franceză

*Autorul articolului abordează problema procedeelor comunicative la nivel sociolinguistic.*

*Articolul conține câteva aspecte metodico-teoretice, referitoare la conceptul programului conversațional, în care se subliniază faptul că, comunicarea este înainte de toate orală.*

*Pentru a determina contextele în care, comunicarea este uneori suprimită de activitatea în scris, se face apel la intuițiile care îndepărtează obișnuințele particulare și din care putem extrage tendințele generale dintr-o situație comunicatională vizată.*

*La sfîrșitul articolului, autorul prezintă obiectivele comunicării și concluzionează faptul că orice subiect care studiază o limbă străină este un sociolinguist. Fiecare își alege cuvintele într-o manieră mai mult sau mai puțin conștientă și într-o manieră mai mult sau mai puțin eficientă, după context.*

La méthode qui s'impose de plus en plus dans l'enseignement des langues étrangères c'est la méthode communicative. « L'enseignant traditionnel des langues était fondé sur l'apprentissages et des règles » [1]. La méthode communicative a cessé d'enseigner des formes et des règles dans le vide ou appliquées à des exercices et à des phrases isolées. Le retour à une pédagogie de la signification s'est imposé progressivement.

Ce retour à la sémantique inverse la priorité formes-sens, pour le proposer dans un ordre plus naturel : sens-formes. « La méthode communicative donne la possibilité à la création, développe la pensée logique, la mémoire, l'intelligence, la culture, le caractère de l'élève, sa personnalité » [2].

En approche communicative, on commence nécessairement par comprendre avant de produire. La compréhension orale est probablement la première compétence traitée dès la leçon zéro. On peut utiliser aussi un document iconique comme support accompagnant le document sonore. Mais, celui-ci ne doit en aucun cas traduire en image ce que dit le dialogue. Son rôle est de faciliter la compréhension, et non de remplacer l'explication. Elle peut permettre aux apprenants d'identifier les personnages, les lieux et les aider à émettre des hypothèses concernant le contenu du dialogue avant la première écoute. Il faut faire attention à ne pas laisser les apprenants regarder la

transcription du dialogue, qui se trouve généralement à la fin du manuel. Seule l'image concernant chacun des dialogues doit être présentée. Essayons autant que se peut, de ne pas poser de questions exigeant une réponse trop longue, car il ne faut pas mélanger les compétences.

On serait tenté de corriger l'expression orale et de demander des reformulations. Privilégions plutôt les exercices d'appariement, des questionnaires à choix multiples, des tableaux ou schémas à compléter. Evidemment, on ne doit pas évaluer l'orthographe ou la syntaxe dans les réponses aux questionnaires, car elles correspondent à un autre objectif. Il est bien d'éviter les questions de vocabulaire/traduction. L'exploitation de l'image ne doit pas servir de prétexte à un recours à la traduction. Si les apprenants n'ont pas le bagage linguistique élémentaire pour répondre à des questions (pendant les premiers cours), l'enseignant dans ce cas, présente seul et très rapidement la situation en français (personnages, rapport entre personnages, lieu...). Il faut éviter également les questions sans aucun intérêt communicatif et qui amènent aussi à un processus de traduction implicite. Il ne faut pas hésiter à rappeler aux apprenants qu'il s'agit de comprendre globalement. Ils n'ont pas à tout comprendre parfaitement. On peut rentrer dans le détail d'un document sonore, mais seulement en fonction du niveau réel des apprenants. On doit laisser de côté des éléments qui n'ont aucun intérêt pour leur progression dans leur apprentissage du moment. Lorsque l'on pose des questions, il faut essayer de ne jamais trop suivre l'ordre chronologique. « De même, les activités de compréhension orale peuvent être un très bon moyen de commencer un cours de FLE. Elles offrent un support idéal, apportant généralement un thème, un objectif parfois grammatical inséré dans le document sonore, etc... » [3]. Dans le cas où une réponse d'apprenant est fausse, il est important de ne pas corriger soi-même. On peut faire réécouter une séquence du dialogue qui aide l'apprenant à se corriger lui-même. La séquence à faire réécouter doit par contre avoir un sens complet. Il est important de varier la typologie d'exercices en compréhension orale, afin de ne pas ennuyer les apprenants. Des activités qui se présentent différemment stimulent leur esprit.

Dans le contexte des approches communicatives, les besoins langagiers des apprenants du français langue étrangère exigent des recherches sociolinguistiques, surtout celles qui sont quantitatives, pour mieux cerner les priorités pédagogiques. « Ceci implique un

travail de concertation entre sociolinguistes et pédagogues, qui s'annonce aussi bien pour les uns que pour les autres » [4].

Le concept du programme communicatif basé sur les besoins langagiers de l'apprenant, remonte à Munby (1978). Cet ouvrage porte comme sous-titre « Modèle sociolinguistique pour la définition du contenu des programmes visant l'enseignement des langues de spécialité ». Munby décrit, suivant Hymes, la tendance à rejeter les programmes grammaticaux en faveur des approches communicatives. Il signale l'importance des travaux de Widdowson, Sinclair, Candlin, Trimble et autres linguistes dans le domaine d'analyse de discours. Munby se focalise sur l'apprenant, sur ses besoins langagiers et il essaie de trouver un système par lequel l'enseignant peut discerner de tels besoins et ainsi par la suite construire un programme adapté. Il faut signaler que la relation entre la sociolinguistique et l'enseignement des langues est mise en lumière aussi par Lidenberg (1988) et Lee et Hornberger (1996). Lidenberg présente une étude comparative de la communication ordinaire en français et anglais, tandis que Lee McKey et Hornberger considèrent « la sociolinguistique comme point de départ, visant à démontrer son utilité dans le domaine de la pédagogie » [5]. Malgré l'intérêt de ces travaux pour l'enseignant, surtout la division de Lee McKey et Hornberger entre les domaines micro- et macro – linguistiques, ni l'un ni l'autre n'arrive à des descriptions pédagogiques précises. On est pourtant amené à croire à l'importance des aperçus sociolinguistiques dans notre travail d'enseignant, surtout pour les approches dites communicatives.

### ***Partir de l'oral***

Les objectifs de cette communication suivent les mêmes principes que ceux de Munby. Ne perdant pas de vue les mises en garde de Munby, on suit la tradition des analystes de discours et des analystes de genre et ceux qui élaborent les programmes de langues de spécialités. En effet, l'approche adoptée est selon deux principes :

- elle est basée sur un corpus restreint mais oral ;
- elle vise à faire la comparaison entre les programmes existants et les faits linguistiques attestés dans tels corpus.

Or, tout en acceptant l'importance de l'écrit, une supposition sous-jacente de l'approche communicative réside dans l'importance attribué à l'oral. La communication est avant tout orale. Les grammaires pédagogiques traditionnelles, par contre, se basent sur l'écrit. L'enseignant se voit obligé, faute de mieux, d'adapter les

grammaires pédagogiques traditionnelles épisodiquement et intuitivement face aux réalités des faits de langue attestés dans les documents oraux qu'il utilise en cours. Il va sans dire que l'enseignant a fortement besoin de l'aide des chercheurs, qui sauraient répertorier les faits de langues orale d'une manière plus formelle. On commence à voir, il faut le dire, l'inclusion de certains éléments de la langue parlée dans les grammaires récentes. Mais l'interpénétration de l'écrit et de l'oral est telle qu'on ne peut pas parler d'une grammaire de l'orale, qui exclut une grammaire de l'écrit. Un exemple frappant : celui des adjectifs. Dans leur très utile *Exploring the Franche Language*, publiée en 1996, Lodge, Armstrong, Ellis et Shelton signalent qu'à l'inverse des approches traditionnelles – où la forme de l'adjectif est dérivée du genre masculin-on aurait tout intérêt à créer la forme masculine en supprimant la consonne finale de la forme féminine. Mais, dans ce cas, comment expliquer l'existence de la consonne finale là où il y a liaison, comme les cas suivants : un petit homme, un grand homme ? Les faits de la langue orale ne s'expliquent que par simple qu'on pourrait la souhaiter.

Un autre aspect d'une approche communicative évoqué par Hymes, et souligné par l'école britannique de linguistique remontant à Firth, est celui du contexte et, par extension, de genre. Comme l'ont fait remarquer Swales (1990) et Bathia (1993), « les genres peuvent être marqués par la fréquence distributionnelle de vocabulaire et par une articulation toute particulière de discours » [6]..

Répertoire les caractéristiques de tous les genres de la langue française constituent un travail gigantesque. Les corpus traités par ordinateur peuvent nous aider à faire des analyses, comme l'a fait Biber pour l'anglais. Ayant fait ce travail d'analyse, l'enseignement sera dans la possibilité de sélectionner les genres prioritaires à telle étape du programme universitaire, et ainsi construire un programme adapté. Jusqu'ici, ce sont les lexicologues qui ont utilisé le corpus à grand profit. Summers, l'un des éditeurs du L'DOCE, constate qu'il faut que nos ouvrages soient « corpus based » et non pas « corpus bound » [7]., c'est-à-dire basés, mais non pas limités, par des corpus. Ceci constitue une distinction importante. Les analyses riogoureuses des exemples attestés de la langue nous apportent des aperçus intéressants, mais il faut tout de même « faire appel à nos intuitions pour écarter les spécificités trop particulières et pour extraire les tendances générales selon le public visé d'apprenants » [8].. Dans un

tout autre contexte, Thomas et Short (1996), au cours de leur étude d'un corpus d'interaction médecin-patient, adoptent une approche mixte et non-dogmatique. C'est un ouvrage qui mérite le détour.

Chose mille fois regrettable, il existe à présent très peu de *corpora*, soit en anglais, soit en français. C'est un fait que Sinclair a déploré en 1991, quand il a déclaré : « La plupart des corpora évitent les problèmes de la langue parlée – avec quelques exceptions remarquables – et comme les études des *corpora* prétendent réfléchir « l'état de la langue », ceci est lamentable ».

Blanches-Benveniste et Jeanjean (1987), de leur côté, soulignent au autre facteur majeur qui milite contre l'utilisation des *corpora* quand on a affaire à la langue parlée voir le rôle de l'intonation. Les auteurs disent : « Il est évidemment très gênant de fournir des transcriptions de français parlé qui ne fassent pas état d'une caractéristique de l'oralité aussi importante que l'intonation » [9]..

#### *A partir d'un corpus sélectionné par les étudiants ...*

Le corpus restreint étudié est celui d'un recueil de transcriptions, faites par des étudiants de deuxième année, d'extraits du journal télévisé de TF1 capté par satellite. Les apprenants sont encouragés à utiliser les facilités offertes au Centre de Langues. Je me suis interrogée sur les caractéristiques de ce genre linguistique, étant donné qu'on s'attend à ce que les étudiants soient aptes à :

- écouter des français de styles différents, lors de leur séjour en France ;
- rédiger un mémoire de 5000 mots, dans un style plutôt académique ou soutenu.

Même si les phénomènes propres à l'oral spontané ont été jusqu'ici considérés comme fautifs ou avatars, « ils caractérisent la variété linguistique » [10]. En soumettant les étudiants aux échantillons de l'oral spontané dans le cadre bien contextualisé du journal télévisé, l'enseignant leur confère l'occasion de s'y habituer à l'écoute. Il faudra signaler aux apprenants, pourtant, que c'est un « style qui ne convient pas, sous sa forme extrême, aux exposé académique, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit » [11]..

Quant à l'écrit, on ne peut pas dire que le style journalistique, adopté par les présentateur et les reporters, répond aux attentes des directeurs chargés de noter les mémoires écrits. Etant donné, cependant, que le journal télévisé aborde les points chauds de l'actualité, on peut dire que les apprenants seront introduits, en les

visionnant, à un lexique, à une structure d'argumentation et à une syntaxe qui ne peuvent que les aider.

Vu la démocratisation de l'éducation en deuxième Cycle en Angleterre, il faut trouver des moyens de présentation des faits de langue adaptés à un public plus large. On ne peut pas nier non plus l'importance de la motivation, d'une attitude positive et d'une approche active qui comprend un travail de groupe et un élément de choix personnel de la part de l'étudiant. Les étudiants travaillent par groupes de trois pour :

- choisir et transcrire les extraits ;
- établir une liste de vocabulaire ;
- rédiger quelques questions de compréhension pour les autres étudiants.

Finalement, on visionne ensemble les extraits ainsi créés, qui sont d'ailleurs attribués aux particuliers responsables en tant qu'auteurs. Ceci contribue à un sens de cohésion sociale, de communauté parmi un groupe de cent étudiants, dont tous veulent affirmer leur moi, et être reconnus comme individus. « La motivation réside donc dans la personnalisation de la tâche, par son actualité et par les moyens – télévisés – par lesquels le matériel se présente » [12].. On pourrait envisager, pour des groupes plus avancés, un traitement de genres divers, tels extraits de mélos, discours politiques, publicités, etc.

Tout apprenant de langue est sociolinguiste. Chacun choisit ses mots, d'une manière plus ou moins consciente, et aussi d'une manière plus ou moins efficace selon le contexte. Les analyses approfondies des sociolinguistes, de la façon dont les faits de langue peuvent être liés aux faits de société, sont indispensables à l'élaboration des programmes communicatifs.

#### REFERENCES :

1. Kate Beeching. Pratiques de classes. Approches communicatives. Le français dans le monde. Revue Internationale des professeurs de Français. nr. 300, octobre .1998. – 51 p.
2. Puren, C. Histoire des méthodologies de l'enseignement de langues. - Paris. Nathan, 1988. – 68 p.
3. Kravetz, N. Evaluation des systèmes d'enseignement vue d'amélioration de leur efficacité interne . – Paris. I.I.P.E, 1972. – 35 p.
4. Tochon Fr. Didactique du français-des objectifs au projet pédagogique. Université de Genève, 1988. – 87 p.
5. Radu Andrei. Méthodologie de l'enseignement du français. -

- Bucuresti.EDP, 1968. – 42 p.
6. Kate Beeching. Pratiques de classes. Approches communicatives. Le français dans le monde. Revue Internationale des professeurs de Français. nr. 300, octobre .1998. – 52 p.
  7. Scôrer L. L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe.- Paris. PUF, 1975. – 74 p.
  8. Roman Dorina. Didactique du français-langue étrangère. - Baia Mare. Ed. Umbria, 1994. – 56 p.
  9. Kravetz, N. Evaluation des systèmes d'enseignement vue d'amélioration de leur efficacité interne . – Paris. I.I.P.E, 1972. – 42 p.
  10. Puren, C. Histoire des méthodologies de l'enseignement de langues. - Paris. Nathan, 1988. – 69 p.
  11. Scôrer L. L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe.- Paris. PUF, 1975. – 78 p.
  12. Radu Andrei. Méthodologie de l'enseignement du français. - Bucuresti.EDP, 1968. – 49 p.

## UN NOUVEAU ROMAN - C'EST CE QU'ON NOMME ECOLE DU REGARD, ROMAN OBJECTIF, ECOLE DE MINUIT OU NOUVEAU ROMAN

**Oxana Ghețivu**, Catedra de Filologie Franceză

Apărut după 1950, *Le Nouveau Roman* se caracterizează printr-o dorință de cercetare continuă și crescîndă a elementului de noutate. Luînd Balzac drept exemplu, reprezentanții acestui tip de roman repun în valoare statutul personajului, a descrierii și însăși a funcției romanului. Acest articol se referă la trăsăturile caracteristice ce definesc acest roman în special: criza personajului - el se reduce la zero, adesea neavînd un nume, fiind înlocuit de un „eu” anonim sau o inițială; o literatură obiectivă în care obiectele sunt omniprezente; monologul interior predomină iar conversația se cristalizează în jurul unui eveniment sau a unui obiect nesemnificativ.

Le nouveau roman est spécifiquement français, voire parisien. Cette origine se perçoit à l'adjectif "nouveau" [2, p.28], qui a servi, chez nous, d'autres effets de mode. On l'expliquera par la tradition du roman français, réputée pour ses vertus de clarté et pour la priorité qu'elle accorde à la psychologie. Aux pays de Joyce, de Faulkner ou de Virginia Woolf, voire de Musil ou de Kafka, il y aurait eu moins de raisons de rompre tapageusement les amarres. En enrichissant son œuvre d'arrière-plans esthétiques et philosophiques, en raffinant comme nul avant lui sur les nuances de la psychologie, en composant une galerie de personnages qu'on ne saurait réduire à des épiphénomènes ou à des fantasmes issus de la conscience du narrateur, Proust clôt en apothéose le roman du XX-e siècle plus qu'il n'ouvre sur le suivant. Si Nathalie Sarraute et Claude Simon se découvrent, surtout en fin de parcours, des parentés profondes avec son génie à explorer les secrets de la mémoire, il était hors de question qu'ils inventent leur écriture en s'inspirant de sa manière de déployer la phrase, encore moins qu'ils s'exposent à passer, à son exemple, pour les Saint-Simon de leur époque. Si *Les Faux-Monnayeurs* de Gide racontent l'aventure d'une écriture, celle-ci sert prioritairement une étude psychologique et morale. Plus hardi dans ses innovations de langue, Céline a, dans ses romans, modifié le rythme plutôt que l'ordre du récit. Raymond Queneau serait un meilleur parrain du nouveau roman. Il a lui-même expliqué comment *Le Chiendent* (1933) avait été organisé en un nombre de chapitres d'emblée sous trait au hasard et suivant une forme cyclique. Soumettant le roman comme la poésie à la loi des nombres, ses recherches formelles trouvent un écho dans *La Jalousie*, par

exemple, où l'obsession des chiffres et la rigueur ostentatoire de la composition n'excluent pas l'humour.

Publiée en 1956, mais composée pour moitié de textes antérieurs, *L'Ère du soupçon* peut passer pour le premier manifeste avant la lettre du nouveau roman. Nathalie Sarraute n'y revendique guère d'inspirateurs français. Elle analyse comment Kafka a hérité de Dostoïevski plus que de Proust cet univers où " ne reste qu'une immense stupeur vide, un ne-pas-comprendre définitif et total ". Le soupçon naît du moment où les œuvres sont envahies par" un je anonyme qui est tout et qui n'est rien et qui n'est le plus souvent qu'un reflet de l'auteur lui-même ", discréditant le tout-puissant et trop transparent personnage balzacien. Balzac sert pareillement de bouc émissaire à Robbe-Grillet dans *Pour un nouveau roman* pourra dénonciation du personnage romanesque, notion qu'il juge " périmée " au même titre que l' histoire ou l'" engagement". Accordant à Sartre et à Camus le mérite de s'être éloignés, dans *La Nausée et L'Étranger*, des " types humains " du roman traditionnel, il leur reproche d'avoir néanmoins cédé au besoin d'exprimer une " tragification " de l'univers. Refusant de se poser en théoricien, Robbe-Grillet veut seulement dissiper quelques malentendus : le nouveau roman n'est pas une théorie, mais une recherche ; il est l'aboutissement d'une évolution qui, rompt avec l'ordre balzacien ici encore mis à contribution, s'aperçoit à partir de la description de la bataille de Waterloo par Stendhal ; loin de se désintéresser de l'homme, il ne s'intéresse qu'à lui et à sa situation dans le monde[6, p.53] ; alors qu'on le croit épris d'objectivité, il vise à une subjectivité totale, ne propose pas de signification et ne reconnaît pour l'écrivain qu'un engagement : la littérature.

Six ans avant de sacrifiera l'esprit de chapelle et de système dans son caricatural et narcissique Nouveau Roman , Jean Ricardou avait ouvert d'intéressantes perspectives dans *Problèmes du nouveau roman* (1967). Les œuvres des nouveaux romanciers y sont analysées à la lumière de notions qui autorisent des parentés plus qu'elles ne marquent de ruptures. Un nouveau roman, écrivait Robbe-Grillet , on pourrait croire qu'en n'encadrant pas, dans son titre, l'expression nouveau roman de guillemets Jean Ricardou s'abstient pareillement de donner des clôtures au mouvement et le juge disponible pour contribuer en profondeur au renouvellement du genre romanesque.

Les débuts du nouveau roman ne coïncident pas par hasard avec ceux de la " nouvelle vague" [8, p.67]Les films de la nouvelle

vague présentent entre autres originalités une bande-son où les voix ne sont plus hiérarchisées de manière à permettre une claire écoute des acteurs principaux, mais brouillées, comme dans la vie, l'effet étant souvent accusé par le choix de scènes de rue ou de café ; du moins le spectateur voit-il les personnages et peut-il ainsi les identifier. Donnant non à voir, mais à imaginer, le roman autorise un brouillage plus décisif dont *Vous les entendez?* (1972) de Nathalie Sarraute parut offrir un exemple limite puisque les voix qui composent le texte sont entendues au travers d'une cloison. Sans aller aussi loin, les premiers romans de Robbe-Grillet reflétaient une incertitude sur la provenance ou l'interprétation des paroles : dans *Le Voyeur* (1955), les bribes de conversation saisies ici et là par Mathias ne suffisent pas pour lui permettre de reconstituer l'enchaînement des faits. Aux dialogues du roman traditionnel soigneusement pourvus d'incises, moqués par Nathalie Sarraute dans "Conversation et sous-conversation" (*L'Ère du soupçon*) [1, p.35], tend à se substituer un concert confus qui obéit à un réalisme plus exigeant, mais reflète aussi une situation permanente d'incommunication.

À défaut de disparaître, le personnage évolue. Nathalie Sarraute intitule un roman *Martereau* (1953) pour donner ironiquement la vedette à un taux héros qui encombre l'imagination d'un narrateur désoccupé. Mais Léon Delmont, héros de *La Modification* (1957) de Michel Butor, garde toutes les caractéristiques du personnage traditionnel (âge, physique, profession, situation de famille, etc.), et le "vous" qui le désigne afin de mieux impliquer le lecteur relève de l'exercice d'école. Chez Robbe-Grillet, tandis que Wallas (*Les Gommes*, 1953) et Mathias (*Le Voyeur*) méritent encore, aussi énigmatiques soient-ils, le nom de "personnages", le narrateur de *La Jalouse* est réduit à un regard [8 p.132] et la figure de son épouse, identifiée par l'initiale A., aux traits et gestes qui composent l'obsession du jaloux. Dans *La Route des Flandres* (1960) de Claude Simon, l'identité du héros, Georges, se dissout au fil du texte au profit des impressions qui enrichissent sa conscience. Si on annexe difficilement les œuvres de Marguerite Duras au nouveau roman, c'est qu'y figurent [7, p.84] des personnages au destin romanesque, furent-ils dotés d'un nom qui trahit un manque : taille de la connaissance que prend d'eux le lecteur, persistance d'un indicible, ou béance de l'être qui débouche sur la folie. Pour l'essentiel, la mise en question du personnage vise en priorité celui qu'une tradition romanesque a souvent imposé comme le premier

d'entre eux : le narrateur. À la question " qui parle ? ", qui exprime un trouble sur son identité, a de plus en plus répondu un " ça parle ". Si le je qui donne son impulsion au roman *Dans le labyrinthe* (1959) de Robbe-Grillet s'abolit bientôt au profit de formes qui s'enchaînent d'elles-mêmes, dans *Triptyque* (1973) de Claude Simon c'est le paysage d'une carte postale qui, d'emblée, organise le récit. Au-delà de l'exercice littéraire, la fusion du je au sein d'un monde de représentations signifie la mort du héros [3, p.36] et peut-être du sujet. Toute conscience est conscience de quelque chose, ont enseigné les phénoménologues. Et si la conscience se réduisait à une hypothèse, déduite des choses elles-mêmes ? Ainsi s'expliquerait l'envahissement du roman par la description, avec, chez Robbe-Grillet, une nette référence aux œuvres de Raymond Roussel [6,p.64].

Le tournant, cette fois, remonte à Flaubert. L'" obstination delà description " valut à *Madame Bovary*, de la part des auteurs qui se disaient " réalistes ", des reproches qui annoncent étonnamment ceux que fera entendre la critique d'inspiration humaniste aux débuts du nouveau roman. " Chaque rue, chaque maison, chaque chambre, chaque ruisseau, chaque brin d'herbe est décrit en entier. Il n'y a ni émotion, ni sentiment, ni vie dans ce volume " [4,p.74]. Que dire alors du quartier de tomate, décrit dans *Les Gommes* jusqu'à la " mince couche de gelée verdâtre " qui engaine les pépins ? Mais, de même que le mobilier ou les arbres signifiaient l'ennui ou le désir d'évasion d'Emma Bovary, les objets des *Gommes* suggèrent l'œil hagard de Wallas dont la conscience s'anéantit devant les choses. De cette " réification " (Lucien Goldmann), on trouvait des signes dans *L'Étranger*, où les vis du cercueil dans lequel repose la mère emplissent la conscience de Meursault et lui donnent un sentiment d'absurde. Plus systématique dans le nouveau roman, elle traduit, suivant l'analyse de Lucien Goldmann, le triomphe dans une société de type capitaliste des objets sur la conscience individuelle. On en déduirait trop vite, en dépit de ce que laissent entendre certains nouveaux romanciers eux-mêmes, que le roman y perd toute dimension psychologique. Puisque la jalousie est un sentiment obsédant qui fixe l'attention du sujet sur la main du rival, sur les centimètres qui la séparent de celle de l'épouse, sur la qualité de papier d'une lettre que celle-ci déplie et replie, Robbe-Grillet l'exprime plus richement en s'attachant obstinément à ces détails qu'en formulant, comme l'eût fait un disciple de Paul Bourget, que son héros est jaloux à en mourir. La

jalousie n'est pas une donnée initiale [9, P.26]. Elle se déduit, hypothétiquement, d'images et de sons donnés à voir et à entendre.

Ainsi l'envahissement de la description exprime-t-il, suivant la modernité du projet, la passivité ou l'anéantissement du sujet. Le héros médiéval chevauchant dans la forêt n'y apercevait que des points de repère ou des obstacles à sa conquête. Anti-héros de *L'Éducation sentimentale*, Frédéric Moreau use ses forces et ses illusions à contempler ces rues et ces salons de Paris que le héros balzacien prenait encore pour un champ de bataille ; mais au moins, chez Flaubert, la description signifiait-elle encore le rêve. Notre époque ayant perdu le goût des amours romantiques et des projets d'avenir, l'espace du nouveau roman devient le lieu d'obsessions sexuelles et d'une plongée parfois morbide dans le passé, confondues dans un roman comme *Le Voyeur*.

L'intrigue devrait, à ce compte, se dissoudre d'elle-même. Les nouveaux romanciers en jouent, pourtant, plus qu'ils ne l'ignorent. Renouvelant le genre policier (*Les Gommes*), proposant des énigmes d'une portée dérisoire (Martereau), ou employante chaque paragraphe des temps différents " pour brouiller dès le départ la piste "policière", pour l'annuler", comme le tait de son propre aveu Robert Pinget dans Passacaille (1969), ils visent à décevoir le lecteur qui s'imaginait candidement que le roman a pour fonction de raconter et de dénouer une histoire. De même, quand s'interrompt l'enquête du narrateur de *La Jalousie* [8, p.83], ignorons -nous si ses soupçons étaient ou non fondés. L'ère du soupçon est celle d'un soupçon infiniment entretenu. On s'explique ainsi que le roman policier ait offert aux nouveaux romanciers à la fois une mine de thèmes ou de situations, et un contre-modèle : les pulsions de mort et de sexe, qui composent les fantasmes de tout individu moyennement constitué, font en effet l'ordinaire du genre policier, mais elles doivent s'y réaliser en actes pour que tout puisse se dénouer en fin de compte dans l'ordre et la clarté. Le roman policier épouse au reste les exigences de la société en même temps qu'il systématisé les habitudes du genre romanesque en général, puisqu'il suppose l'identité de chaque personnage, la stricte attribution à chacun des paroles qu'il a prononcées [6,p.74] et, après que sont survenus des événements qui ont dérangé l'ordre établi, le réassemblage de toutes les pièces du puzzle. Brouillerie de texte, c'était pour les nouveaux romanciers brouiller l'ordre social ou, pour le moins, montrer qu'il est factice.

La mise en question de l'intrigue engageait une nouvelle conception du temps du récit. Claude Simon déclare en 1972 : " Assez vite [2,p.74] j'ai été frappé par l'opposition, l'incompatibilité même, qu'il y a entre la discontinuité du monde perçu et la continuité de l'écriture. " Dès ses premiers romans, il a tenté de récupérer au profit de l'écriture le privilège de la peinture d'offrir simultanément les éléments d'un spectacle ; ainsi *Le Vent* (1957) se présente-t-il comme un essai de reconstitution d'un retable, préoccupation qu'on retrouvera beaucoup plus tard dans *Triptyque*. Mais quand il confie que, à l'époque où il songeait à *La Route des Flandres*, " tout se présentait en même temps " à son esprit, il livre la principale source de difficulté de composition de l'ouvrage, dont l'écriture chaotique [6,p.98] rejette l'ordre conventionnel du récit pour se résoudre en "• un trajet fait de boucles qui dessinent un trèfle, semblable à celui que peut tracer la main avec une plume sans jamais lui faire quitter la surface de la feuille de papier"[4,p.76].

Si l'horaire des chemins de fèr de Paris à Rome permet à Michel Butor, dans *La Modification*, d'articuler le temps et l'espace, il s'agit là, selon son expression, d'une commodité de " grammaire du récit ", qui ne déconcerte pas vraiment le lecteur. Plus troublantes sont l'inexplicable suspension du temps dans *Les Gommes* ou l'ellipse qui, dans *Le Voyeur*, serait artificieuse si elle ne signifiait un trou de mémoire ou le refus d'un aveu ; ces trouvailles ont précédé chez Robbe-Grillet une recherche plus formelle : les " séries ", remplaçant les chapitres, apparentent *La Jalousie* à une composition musicale, avant que *La Maison de rendez-vous* (1965) ne soit rythmée en séquences inspirées de l'art cinématographique. On ne sait plus, dans ce dernier exemple, si nous sont données à imaginer de " vraies " scènes ou les scènes d'un film qu'on tournerait, question oiseuse puisque tout, dans le texte, est par définition fictif.

Ainsi, au temps fragmenté dans lequel nous vivons et que rythment des événements auxquels nous reconnaissions un poids de réalité et d'émotion , répond un temps spécifiquement romanesque, qui fait le cas échéant référence à la peinture, à la musique ou au cinéma pour afficher sa nature esthétique, mais dont l'unité est due au seul pouvoir des mots. On dirait parfois que le temps est, pour les nouveaux romanciers comme pour Proust, le vrai sujet de toute œuvre romanesque. Mais, tandis que la recherche proustienne engage gravement l'unité du moi, celle des nouveaux romanciers tend à

affirmer, sur un mode volontiers ludique, l'autonomie du texte.

### **Références bibliographiques :**

1. « Le surréalisme et ses alentures », anthologie poétique , Serge Baudifffier, Jean -Marc Debenedetti , Classique Larousse , 2003
- 2 . « Les grands auteurs français » Anthologie et histoire littéraire, collection littéraire, André Lagarde et Laurent Michard , BORDAS, Paris , 2001 (XVI-e siecle - XX-e siecle) ;
- 3 . « Idées sur le roman », Textes et critiques sur le roman français, XII-XX-e siecle/Henri Coulet, Larousse, 1992
4. « Dictionnaire de critique littéraire » Joelle Gardes –Tamine, Marie – Claude Hubert, Amand Colin, 2002
- 5 . « Dictionnaire des œuvres et des thèmes de la littérature française », Michel Bouth .Hachette Education
- 6 . « Histoire illustrée de la littérature française », E. Abry, P. Crouzet, Ch. Audic .Paris, 1995
7. « La littérature française depuis 1945 » R. Doumic , Paris 1995
- 8 . « Anthologie des textes français du XIX au XX –e siecle », N. Sigorevskia , Moscou 1995

## **ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION ORALE AU PREMIER ETAPE D'ENSEIGNEMENT : OBJECTIFS, SUPPORTS ET DEMARCHES.**

**Ecaterina Zlatin**, Catedra de Filologie Franceză

*Doar o mică parte din vasta temă despre înțelegere este oglindită în acest articol. Înțelegerea unui conținut , fie o propoziție, fie un cuvînt, ce începe la prima etapă de învățare a unei limbi străine. Este foarte important de a începe cu obișnuința studenților de a asculta, de a înțelege conținutul ascultat, de a adresa întrebări, de a ști răspunsurile. Pentru ca această etapă de lucru să fie mai eficientă ,studenții trebuie să se obișnuiască cu adresarea cu întrebărilor, să știe răspunsul lor, să poată deosebi locul acțiunilor. Profesorul trebuie să anunțe scopul fiecărei ascultări: ascultătorii trebuie să împărtășească și lucreze în grup și în perechi. Studenții trebuie să se obișnuiască să înțeleagă și alte voci, decât cea a profesorului, ascultând dialoguri, texte, poezii. Acest lucru are mai mare rezultat dacă studenții sunt împărtășiți în echipe de patru, cinci, fiecare având în față scopurile bine structurate. Conținutul este propus pentru audiere și fiecare din ascultători depune un efort pentru a – l înțelege global, fără ca să intrebe traducerea unui cuvînt necunoscut, ori altă întrebare asupra materialului audiat. Audierea se face de două, trei ori ca ascultătorul să fie în stare să adreseze întrebări știind răspunsul și să poată răspunde la întrebările colegilor. Ca înțelegerea conținutului să fie mai productivă, profesorul trebuie să antreneze ascultătorii în efectuarea exercițiilor cu diferite condiții: de a alege cuvintele cu sens comun din conținutul audiat, cuvintele ce prezintă localități, cuvintele cu sens de temperatură timpului în alte două coloane. Ei sunt rugați să compună istorioarele lor având ca bază textul audiat.*

La compréhension orale et notamment celle dans une langue étrangère est un processus complexe. Comprendre n'est pas une simple activité de réception : la compréhension de l'orale suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication sans oublier les facteurs extra-linguistiques comme les gestes ou les mimiques. La compétence de la compréhension de l'orale est la plus difficile à acquérir, mais la plus indispensable. L'objectif le plus important c'est de comprendre le contenu du texte lu. La compréhension orale est une compétence qui permet à faire recevoir progressivement à l'étudiante des stratégies d'écoute et de compréhension d'un contenu. Il ne s'agit pas d'essayer de faire comprendre tout, car les étudiantes ont la tendance de

demander le sens de presque chaque mot. La compréhension a comme but le contraire : de former les écouteurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes. Pour faciliter la construction du sens, il est nécessaire de mettre l'apprenant en situation d'écoute active en lui donnant une tâche précise à accomplir avant d'écouter le document ; il est possible de le préparer à l'écoute par des activités préparées en avant. [1, p. 3]

L'étudiant va réinvestir ce qu'il a appris pendant les cours et à l'extérieur pour se faire des idées sur ce qui est écouté et ce qui est compris comme dans sa langue maternelle. Il s'est fait son propre système linguistique des stratégies qu'il va les vérifier en français. L'étudiant va comprendre vite que ses voies ne marchent pas mais les activités de compréhensions orales vont l'aider à se faire de nouveaux points d'appuis qu'il utilisera dans son travail de chaque jour. L'étudiant écoute différentes sources, différentes voix pour s'habituer à comprendre le contenu. En écoutant ces sources il peut s'habituer aux autres voix, non seulement à celle du professeur.

Pour comprendre notre apprenant doit : se préparer à écouter l'énoncé proposé, employer le lexique et les structures appris, comprendre la majorité des mots, repérer les éléments d'information : la nature du texte, le lieu, le personnages, les types des phrases, le temps des verbes dans les phrases, se faire des notes.

Pour la forme orale d'exposer le contenu l'étudiant doit: identifier les formes réduites, écouter et mémoriser les schémas intonatifs, pouvoir hiérarchiser les informations écoutées, reconnaître et comprendre l'attitude du parleur, comprendre des nuances sur le contenu, distinguer les chiffres, les comparaisons et les qualificateurs, trouver le sens des mots répétés souvent dans le texte, comprendre le vocabulaire général. En effet, on peut leur faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations des façons de parler et des accents différents. Les objectifs d'apprendre la compréhension sont d'ordre lexicaux, socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxique. Les activités de compréhension orale les aident à découvrir du lexique en différentes situations, découvrir des faits de civilisation, de différents accents, reconnaître des sons, de repérer des mots – clés, comprendre globalement et en détails, se faire de notes Au commencement de l'enseignement il est bien venu de proposer aux étudiantes des énoncés avec des supports vidio. On utilise des cassettes, des CD enregistrés par des différentes voix des natifs ou des francophones, des documentaires. En général ces matériaux sont liés

thématiquement aux unités didactiques. Il est possible d'enregistrer son propre matériel didactique: à la radio ou au téléviseur : des entretiens, des flashs d'informations, des chansons, des publicités en fonction de buts de travail. Le professeur doit tenir compte de la qualité pédagogique d'un bon document sonore. On peut remarquer la démarche didactique de la compréhension orale pendant le premier étape d'étude. L'acte d'écouter et de regarder est très important pour les apprenants, c'est pourquoi il faut leur expliquer que ce n'est pas un ennemi. On commence le travail avec l'écoute d'un petit document. Voici un dialogue proposée pour l'écoute aux apprenants : c'est un dialogue de trois personnes, qui parlent de leur journée de travail. La tâche des étudiants est d'écouter, de compléter oralement, la réponse de la troisième personne, et de réfléchir aux questions qu'ils doivent poser à leurs collègues et d'avoir déjà les réponses.

Le professeur – Parlons de votre journée de travail. A quelle heure vous levez – vous ? [2, p. 36]

Anne – Mon réveil sonne à sept heures et je me lève aussitôt.

Béatrice – Et moi, je me réveille à six heures et demie.

Le professeur – Faites – vous de la gymnastique le matin?

Anne – Oui, moi, je fais de la gymnastique chaque matin, parce que je me sens très bien toute la journée.

Béatrice – Non, moi je n'aime pas faire de la gymnastique, je n'ai pas de temps.

Le professeur – Que faites – vous ensuite ?

Anne – Je fais ma toilette dans la salle de bain : je me lave, je me brosse les dents je me peigne devant la glace.

Béatrice – Moi aussi, je vais dans la sale de bain, je me brosse les dents, je me lave le visage ; le cou, les oreilles et je n'ai plus sommeil.

Le – professeur – Vous déjeunez ou non ?

Anne – Chaque matin je prends mon déjeuner: du pain, du beurre, du lait.

Béatrice – Moi, je prends seulement un peu de café.

Le professeur – A quelle heure sortez – vous de chez vous ?

Anne - - Je sors de chez moi à huit heures.

Béatrice – Moi, j'habite loin de notre université, je prends le métro, puis l'autobus.

Le professeur – A quelle heure commence les cours ?

Anne – Les cours commencent à neuf heures.

Béatrice – Chez nous les cours commencent à huit heures et demie.

Le professeur – Que faites – vous pendant les cours de français ?

Anne – Nous, travaillons beaucoup, nous écoutons des disques, nous lisons des textes et des poésies, nous adressons des questions et répondons aussi aux questions.

Béatrice – J'aime les cours de français parce que nous travaillons beaucoup.

Le professeur – A quelle heure finissent les cours ?

Anne – Nous finissons les cours à deux heures de l'après midi.

Béatrice – Nous finissons les cours à trois heures de l'après midi, parce que les récréations sont de quinze minutes.

Le professeur – Que faites – vous après ?

Anne – Moi et mon amie Béatrice, nous nous rencontrons près du cinéma et nous allons ensemble dîner dans un café. Après le dîner nous préparons ensemble le devoir, nous regardons un peu le téléviseur on se sépare. Vers dix heures nous sommes dans le lit car le lendemain il faut recommencer le jour suivant. Après la première écoute le professeur peut attirer leur attention sur les détails de la situation en répondant à quelques questions faciles: Qui parle à qui ? Où se passe l'action ? Combien de personnes parlent ? Ce sont des femmes, des hommes, des enfants ? Où se passe l'action, dans la rue, dans le café, dans la classe, au stade ? Est – ce qu'il y a du bruit significatif : rires, musique, bruits de rue ? De quoi parle – t – on ? Quand la situation se passe – t – elle ? A quel moment de la journée ou de la semaine se déroulent les événements : on peut indiquer le temps ?

La première écoute leur donne la possibilité de répondre à toutes ces questions et accomplir la tâche posée. Il est bien venu de dire les objectifs aux étudiants avant de commencer l'écoute. Ils sont obligés de faire attention aux situations, aux relations parmi les personnages, les intentions de leur relation. Les apprenants doivent répondre aux questions et se faire des idées sur le contenu entendu. Il est très bien de travailler ensemble et les participants sont presque tous. Après la deuxième écoute ils font des commentaires des idées proposées avant, on leur propose de répondre aux questions, de répéter l'intonation d'être très attentifs aux temps des verbes.

Dans leur discours ils trouvent des indicateurs comme « le marqueur d'abord », parce qu'on va utiliser la suite chronologique « ensuite » ou « après ». En employant ces indicateurs il est facile d'élucider le sens. Il faut expliquer aux étudiants, qu'ils doivent employer les connecteurs logiques « d'une part, d'autre part, ensuite », les marqueurs chronologiques « d'abord, ensuite, puis, enfin », les marqueurs d'opposition « mais, malgré, en dépit de, au contraire », les marqueurs de cause et de conséquences « en effet, étant donné que... ». Il est bien de bien les apprendre. La troisième et dernière écoute donne la possibilité de différentier ce qui est juste ou non dans le travail d'étudiant. Pour faciliter le travail sur la compréhension on propose aux étudiants des activités assez variées : des questionnaires, des questionnaires - vrai / faux, des exercices de classement, des questionnaires à réponses ouvertes et réponses courtes.

La compréhension orale est la première compétence traitée dès la leçon zéro. D'habitude la compréhension orale est la première compétence comprise avant de parler. Parfois on utilise des images pour accompagner le matériel sonore, pour faciliter la compréhension et non pour traduire ce que dit le dialogue. L'icône peut permettre aux apprenants d'identifier les personnages, les lieux, elle donne la possibilité de voir l'extérieur. Il ne faut pas laisser regarder la transcription du dialogue, attention de ne pas poser de questions et attendre une réponse très longue et des reformulations. On va éviter les questions de vocabulaire / traduction. Si les apprenants n'ont pas le bagage linguistique élémentaire pour répondre à des questions « pendant les premiers cours », l'enseignant dans ce cas présente seul et très rapidement la situation en français « personnages, les relations entre personnages, lieu... ». On sera attentif de ne pas poser des questions sans intérêt communicatif et aussi demander une traduction implicite. Il est nécessaire de rappeler aux étudiants qu'ils doivent comprendre globalement le contenu sans détails profonds. Si les apprenants ont un niveau réel de connaissances, on leur demandera des détails et éviter les éléments qui n'ont aucun intérêt pour leur progression dans leur apprentissage. En adressant des questions il ne faut pas suivre un ordre chronologique. Les cours de compréhension orale peuvent un très bon moyen qui apporte généralement un thème grammatical trouvé dans le matériel sonore. Dans le cas de réponse fausse, il est nécessaire de réécouter la partie la plus difficile qui aide

l'apprenant de se corriger lui – même. Pour faire le travail plus intéressant il faut varier la typologie des exercices de dernière génération.

On propose un tel exercice qu'il faut écouter l'enregistrement deux fois et de compléter le tableau où l'on met dans la colonne de gauche les cinq régions « Sud, les Alpes, le Centre, le Nord, et Paris » et dans la ligne horizontale du haut les items suivants « beau, mauvais, neige, chaud, pas très beau ». Voici la transcription du document : « Dans l'Ouest de la France, à Brest et à Bordeaux, il fait mauvais et la température est de 10° C à Brest et de 11°C à Bordeaux. Dans le Sud de la France, à Toulouse et à Marseille, il fait beau, mais, il ne fait pas très chaud pour la saison : 12°C à Toulouse et 10°C à Marseille. Dans les Alpes, à Grenoble, il neige et la température est normale pour la saison : moins 2degrés. Dans le Centre de la France, à Tours, il ne fait pas très beau, mais il ne fait pas très froid : 13°C. A Paris, il fait chaud pour la saison : 13°C et il fait beau. Il fait beau aussi à Rouen où il fait la même température. Dans le Nord – Est du pays, à Lille, il fait mauvais et froid, 8°C ». [3, p. 5]

Voici quelques questions sur le petit texte que les étudiants peuvent adresser l'un à l'autre: Où se passe l'action ? Nommez les régions où se trouvent les villes énumérées dans le texte ? Est – ce qu'il fait froid ou chaud dans ces villes ? Dans quelles villes il fait mauvais temps.

Maintenant entraîner les étudiants dans l'exercice suivant de prise de notes : « Vous prendrez des notes sur la recette en écrivant tout ce dont vous avez besoin pour réaliser le plat »

Transcription du dialogue : « - Jacqueline, ce plat est excellent! Comment tu le fais? Et bien, tu fais cuire des pâtes « moi, j'en mets une livre pour quatre personnes », dans beaucoup d'eau salée normalement. Dans une poêle, tu fais revenir du saumon coupé en petits morceaux environ 10 minutes. Combien de saumon ? Environ 400grammes. Tu ajoutes de la crème et un peu de citron et tu mélanges cette sauce avec les pâtes. C'est très simple et très rapide. Bon, je vais essayer ». [4, p.2 ]

Après l'écoute on va adresser des questions à choix multiples : Le questionnaire à choix multiples est celui qui répond mieux aux attentes du professeur, qui représente aussi une facilité puisqu'il propose un certain nombre de questions accompagnés d'items variés. On leur propose quelques questions : Qui a préparé ce plat délicieux ?

Quels sont les produits nécessaires ? Pour combien de personnes est ce plat ? [5, p. 25]. Il est besoin de combien de produits alimentaires ? Comment travailler avec une chanson ? Le matériel qui suit permet à l'étudiant de choisir une bonne écoute active. Des activités d'oral pendant le cours permettent de préparer, de maintenir et de prolonger cette écoute active qui à son tour permet de donner aux activités de paroles d'un but communicatif – transmettre des informations, discuter des interprétations, négocier des hypothèses sur le sens – et un but grammatical – prendre conscience, dans la situation de communication ouverte par l'étude de la chanson, de certaines différences intonatives autour d'une structure grammaticale – elle aussi repérée. Voici la variante pédagogique de l'écoute que le prof propose aux étudiants : on se prépare pour l'écoute : le but – partagés en trois groupes les étudiants recherchent, pour le premier – des synonymes, et des antonymes de « tranquillité – calme, quiétude, paix, paisible, sereine, tranquille = bruyant, agité remuant, dérangeant, inquiétant... », rechercher - pour le second, des endroits, des héros, des objets, qui peuvent marquer l'idée de la tranquillité : la mer, une mère, le sommeil, les chaussons - pour le troisième ils doivent s'exprimer en répondant et en comparant les réponses à la question « qu'est – ce que c'est pour vous la tranquillité ? » [6, p. 18]

Les apprenants travaillent en groupe et le prof les écoute en passant d'un groupe à l'autre. Après quoi, un représentant de chaque groupe ou le professeur fait les conclusions : la première écoute de la chanson, c'est l'écoute de compréhension générale et non dirigée est proposée ; tout de suite il y a quelque réactions. La deuxième écoute dirigée et sélective est proposée. On propose un travail à chaque groupe : l'un va travailler sur la musique pour la caractérisée, un autre sur la voix de l'interprète « les caractéristiques, les impressions, le ton du message : ironique, neutre, amuse, irrité..., le troisième travaille avec les répétitions du contenu : le refrain, le début de couplets, les personnages et l'histoire. La troisième écoute : les groupes reçoivent des feuilles de papier portantes ne vingtaine de mots ou unités lexicales parmi lesquelles sont glissés des intrus : ainsi, on lire, à côté de, paix, effectivement. Attestez ces intrus et ajoutez encore. Pendant leur travail les groupes doivent recenser les noms d'objets, de lieux, de personnages nommés dans la chanson et de proposer un classement. Le but est de réussir une écoute précise centrée sur la réalité du matériel linguistique utilisé une négociation de sens sur le classement proposé.

Pour se convaincre que le travail a été bien fait le professeur va adresser quelques questions à chaque groupe, et les autres vont vérifier les réponses justes[7, p. 22]

Toutes les séances sont organisées de façon de créer un débat à l'intérieur d'un groupe, chacun doit argumenter son point de vue, le pourquoi de ses interprétations et confronter son raisonnement à celui des autres collègues. Il faut reconnaître que ce travail présente de grandes possibilités sur le plan pédagogique, mais ne pas négliger combien l'écoute des émissions radiophoniques, soit en direct, soit en différé et avec plusieurs écoutes grâce aux enregistrements, reste difficile au niveau de la compétence strictement linguistique « débit de la paroles, absence de visuel, méconnaissance du référent » [8, p. 36] ; d'où la nécessité d'apporter des stratégies afin de favoriser l'accès au sens et faciliter la compréhension globale. Dans tous les cas, l'univers culturel que véhicule ce médium constitue une clé de voûte pour la didactique des langues. Le contact direct avec l'utilisation réelle de la langue dans des situations de communication réelles constitue l'objet principal de tout l'apprentissage. [9, p. 12] En prise sur la réalité contemporaine et sur des modes de vie et de pensée, les documents authentiques sont aussi une grande source de motivation, mais ont également une valeur de récompense, car l'apprenant peut avoir le plaisir de constater l'aboutissement de ses efforts et de son apprentissage : comprendre la langue de l'autre !

#### LITTÉRATURE À CONSULTER :

1. JEAN VAN THIEL : « COMMENT EVALUER LA COMPREHENSION ORALE »
2. LE FRANÇAIS DANS LE MONDE
3. CATHERINE KERBRAT – ORECCHIONI « LA CONVERSATION »
4. DOCUMENT RÉALISER PAR LE GROUPE RESSOURCE BTSI ANGLAIS DE L'ACADEMIE DE ROUEN « COMPRÉHENSION ORALE »
5. MICHEL JUFFE « L'ART DE COMMUNIQUER »
6. NATHAN « LA COMMUNICATION ORALE »
7. PRESSES UNIVERSITAIRES DE GRENOBLE : « TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL »
8. UNIVERSITÉ PIERRE MENDÈS FRANCE : MARYSE BIANCO« COMPRÉHENSION EN GRANDE SECTION »
9. DERGOVA M. « LE FRANÇAIS » PAGE – 36.

## LA FORME DES PROPOSITIONS SUBORDONNEES (RELATIVES –CONJONCTIVES – INTERROGATIVES )

Ioana Tabuncic, Catedra filologie franceză

*Compartimentul „Sintaxă” al gramaticii franceze e unul foarte amplu și destul de complicat, prezentând pentru studenți mari dificultăți în asimilarea materiei de studiu, atât a teoriei, cât și a practicii.*

*Scopul acestui studiu este descrierea formelor de propoziții secundare, a cuvintelor de legătură dintre propoziția principală și cea secundară; scoaterea în evidență a unor modele de analiză a frazei complexe, descoperirea căilor de asimilare conștientă a problemelor considerate cele mai dificile, pornind de la principiul „de la simplu la compus” .*

### Notre rivière

Quand j’étais tout enfant, nous habitions à la campagne. La maison qui nous abritait était isolée au milieu des champs. Au – delà coulait une rivière. Elle jouait un grand rôle dans la famille à cause du bien et du mal qu’elle faisait à nos cultures. Tant ôt elle fertilisait la terre, tant ôt elle la pourrissait.

En automne, au moment des pluies, ses eaux montaient. On les entendait qui grondaient au loin.

*Henri Bosco (L’enfant et la Rivière , Gallimard)*

Observons et réfléchissons.

1. **Quelles propositions indépendantes trouvons –nous dans ce texte ?**

2. La **1<sup>re</sup>** phrase comprend **deux propositions** ; quelles sont ces deux propositions ? En tête de cette phrase nous trouvons la *conjonction de subordination quand*; ce mot de liaison introduit **une proposition subordonnée conjonctive**, quelle est cette proposition ? Elle se rattache au verbe **habitions** de la proposition principale ; elle dépend de ce verbe. (**Quand** habitions –nous à la campagne ?)

3. La seconde phrase et la **4<sup>e</sup>** contiennent chacune **deux propositions**. Nous trouvons dans ces phrases les pronoms relatifs **qui** et **que** ; ces mots de liaison introduisent **deux subordonnées relatives** : **qui nous abritait**, **qu’elle faisait** ; ces pronoms rattachent la première subordonnée au nom maison et la seconde aux noms bien et moi qui sont les antécédents de spronom relativi. Dans chacune de ces deux phrases quelle est la proposition subordonnée relative? La proposition principale ?

4. Quel est le **mot de liaison** dans la dernière phrase ? La

proposition subordonnée relative ? la proposition **principale** ?

### A. Les mots de liaison et la forme des propositions subordonnées.

La proposition subordonnée se rattache, « s'accroche » à la proposition principale dont elle dépend *par un mot de liaison ou de subordination*. Ce mot peut être :

a) Un pronom relatif: qui, que, quoi, dont, où, lequel, auquel,

etc., qui rattache la subordonnée à son propre antécédent. Ex. :

On entendait la rivière [qui grondait au loin.] Cette proposition subordonnée relative se rattache au nom *rivière*, antécédent du pronom relatif *qui*.

b) Une conjonction de subordination: que, si, comme, quand, lorsque, parce que, pour que, de sorte que, bien que, etc., qui le plus souvent rattache la subordonnée au verbe de la proposition principale.

Ex. : Je vois [que les eaux montent].<sup>58</sup>

La rivière déborde [quand vient l'automne].

Ce sont là deux propositions subordonnées conjonctives, qui se rattachent, la 1<sup>re</sup> au verbe *je vois*, de la proposition principale,

la 2<sup>e</sup> au verbe *déborde*, de la proposition principale.

c) Parfois un mot interrogatif : pronom interrogatif qui, que, quoi, lequel; adjectif interrogatif quel, adverbe interrogatif si, quand, comment.

Ex. : Je me demande [qui est venu], [pourquoi il est venu], [quelles personnes l'accompagnent], [quand elles repartiront].<sup>59</sup>

Voilà quatre propositions subordonnées interrogatives

d) Il **arrive que** la **proposition** subordonnée ne soit pas introduite par un mot de liaison. C'est le cas de la proposition subordonnée infinitive et de la proposition subordonnée participe.

Ex. : J'entends [la rivière bouillonner]. Je vois [les eaux monter].

Ce sont deux propositions subordonnées infinitives qui se rattachent la 1<sup>re</sup> au verbe j'entends de la proposition principale, la 2<sup>e</sup> au verbe je **vois**, de la proposition principale.

[Les grandes pluies terminées], la rivière peu à peu regagna son

---

1. L. Botnaru, L. Moraru. « La phrase complexe. La proposition subordonnée relative » / Exercices de grammaire et de vocabulaire.- Chișinău 2002. p 276 .

lit (une proposition subordonnée participe).

Ce sont les subordonnées relatives et **les** subordonnées conjonctives qui **sont les plus fréquentes**.

### B. La subordonnée peut dépendre d'une autre subordonnée.

a) Le renard s'approcha [**dès qu'il s'aperçut**] [**que le corbeau tenait dans son bec un fromage**]<sup>1</sup>

*La 1<sup>re</sup> subordonnée conjonctive dépend du verbe *s'approcha*, de la proposition principale (**quand** s'approcha-t-il ?). La 2<sup>e</sup> subordonnée conjonctive dépend du verbe *s'aperçut*; la 1<sup>re</sup> subordonnée joue par rapport à la 2<sup>e</sup> le rôle d'une principale.*

### b) Comment analyser une phrase complexe?

1° Soulignons **les verbes**. Il y a autant de propositions que de verbes à un mode personnel.

2° Soulignons d'un double trait **les mots de liaison (ou de subordination)** qui introduisent la subordonnée.

3° Isolons **ces subordonnées** par des traits verticaux (ou entre crochets) et soulignons-les.

4° Quand nous avons ainsi retranché les propositions subordonnées, **il reste la proposition principale**.

1. Le corbeau jura [ <i>qu'il ne serait plus jamais trompé par le flatteur</i> ] [dont il vernit d'être <i>la dupe</i> ].	Une proposition <b>principale</b> . Une prop. <b>subord. Conjonctive</b> (conjonction <b>que</b> ) qui dépend du verbe <i>jura</i> Une prop. <b>subord. relative</b> (pronome relatif <b>dont</b> ) qui se rattache à l'antécédent <i>flatteur</i>
2. <b>Quand</b> vint la mauvaise saison], la cigale[qui avait chanté tout l'été] resta sans provisions.	Une prop. <b>Subordonnée conjonctive</b> ( <b>quand</b> ) qui dépend du verbe <i>resta</i> . Une proposition <b>subord. relative (qui)</b> qui se rattache à l'antécédent <i>cigale</i> Une proposition <b>principale</b>

### C. Fonctions des propositions subordonnées

a) Lorsqu'on analyse une phrase, il faut non seulement préciser **la forme** (*ou catégorie*) des subordonnées : relatives, conjonctives, interrogatives, infinitives, participes, mais aussi **leur fonction** : complément d'objet ou de circonstance, complément du nom, etc.

1 p. 78, Yumatova I. N. , Sigarevskaia N. A. « Grammaire française contemporaine française », Moscova 1978.

Nous le verrons : les subordonnées ont dans la phrase complexe les mêmes fonctions que les mots dans la proposition simple; *cependant, les subordonnées sujets ou attributs sont peu nombreuses.*

**b) Voici quelques exemples qui montrent que, dans la proposition simple et dans la phrase complexe, la construction est identique et que les fonctions correspondent.**

Propositions simples	Phrases complexes	Fonction
1. J'attends son arrivée.	J'attends (qu'il arrive)	Compl. D'objet direct
2. Il viendra dès son retour	Il viendra (dès qu'il sera de retour)	Compl. De circonstance
3. L'élève travailleur réussit toujours.	L'élève (qui travaille) réussit toujours.	Epithète du nom
4. C'est un arbre aux branches lourdes de fruits.	C'est un arbre (dont les branches sont lourdes de fruits)	Compl. Du nom
5. L'oisif vole la société	(Qui est oisif) vole la société	Sujet
6. Notre crainte est l'inondation.	Notre crainte est (que la rivière déborde)	Attribut du sujet

### Résumé

*La maison (qui nous abritait) était isolée.*

1. Les propositions subordonnées relatives se rattachent à l'antécédent par l'un des pronoms relatifs qui, que, quoi ; dont, où, lequel.

*(Quand j'étais enfant) nous habitions la campagne.*

2. Les propositions subordonnées conjonctives sont introduites par les conjonctions que, quand, lorsque, comme, si, pour que, de sorte que, quoique, etc.

Je ne sais (quel est cet homme).

J'entends (la rivière bouillonner).

(la journée finie) je regagne la maison.

3. Les autres subordonnées (interrogatives, infinitives, participatives) sont plus rares.

## I. Fonction des subordonnées relatives Soir au village

La grande rue droite qui traversait le village était déserte... La chaleur exhalait - son des vins qui fermentaient se mêlait à l'odeur des

poulaillers et des étables. Dans la campagne, il n'y avait plus de bruit, hormis la voix de coqs qui se réveillaient de leur premier sommeil. Des grives que le vent amenait, des oiseaux de passage qui émigraient du nord au sud, traversaient l'air au-dessus du village      *Eugène Fromentin Dominique*.

### **Observons et réfléchissons.**

1. Dans la 1-re phrase, le pronom relatif *qui* — mot de liaison — nous annonce une proposition subordonnée relative : *qui traversait le village*.

2. A quel mot — (*antécédent du pronom relatif*) — cette subordonnée se rattache-t-elle» *Elle est le complément de ce mot*. Notons que l'on considère la subordonnée relative comme étant *le Complément\* nom ou du pronom* qui est /*antécédent du pronom relatif*. Mais assez souvent elle a la valeur d'un *adjectif épithète* : dans la 1<sup>e</sup> phrase, on pourrait dire : la grande rue *principale* (épithète); dans la 2<sup>e</sup> phrase : des vins en fermentâton (complément du nom); dans la Je *phrase* : *réveillés* de leur sommeil (épithète); dans la 4<sup>e</sup> *phrase* : des grives amenées par le vent, des oiseaux migrateurs (épithètes).

3. Notons aussi que des subordonnées relatives coupent souvent la principale en *plusieurs tronçons* : première et dernière phrase (les relatives se rattachent ici au sujet de la principale).

#### **A. La subordonnée relative.**

a) La proposition subordonnée relative complète un nom ou un pronom; elle est introduite par un pronom relatif qui la rattache à **son propre antécédent**; je cueille les *fruits* qui *sont mûrs*; je laisse ceux qui *sont encore verts*.

b) **Voici les pronoms relatifs : qui, que, dont, où, lequel.** Où est un adverbe que l'on considère comme un pronom relatif lorsqu'il a un antécédent.

**Lequel** est un pronom relatif composé :

- **masc. sing.** : *lequel, duquel, auquel*.
- **fém. sing.** : *laquelle, de laquelle, à laquelle*.
- **masc. plur.** : *lesquels, desquels, auxquels*.
- **fém. plur.** : *lesquelles, desquelles, auxquelles*.

**Propositions subordonnées relatives qui toutes dépendent du nom « maison », antécédent du pronom relatif.**

J'aime la maison | **qui** me vit jeune enfant. J'aime la maison ] **que** mon grand-père a bâtie. J'aime la maison | **dont** je vous ai parlé. J'aime la maison | où je suis né. J'aime la maison | **dans laquelle** je suis

né.<sup>1</sup>

## B. Place du pronom relatif, de l'antécédent et de la subordonnée relative.

a) Le pronom relatif se trouve toujours en tête de la subordonnée qu'il introduit; l'antécédent est toujours dans l'autre proposition. Pour isoler la subordonnée relative nous plaçons un trait vertical entre l'antécédent et le pronom relatif : voyez le village | où j'ai passé mon enfance.

**Attention!** Le pronom relatif composé **lequel** (mais aussi le pronom relatif **qui**) peut être précédé d'une préposition ou d'une locution qui fait groupe avec lui : voici le ruisseau | **au bord duquel je me plaisais à jouer**; voici la personne | **avec qui je me suis entretenu**.

b) En règle générale l'antécédent est immédiatement suivi de la proposition relative. Mais il arrive que le pronom relatif soit séparé de son antécédent, lorsque aucune équivoque n'est à craindre :

Ex. : Nous **le** voyons [ **qui s'approche**. ]

c) Il arrive aussi que la subordonnée relative **coupe la principale en tronçons**, notamment lorsqu'elle se rattache au sujet, ou à un complément circonstanciel placé en tête de phrase, ou encore lorsque le verbe de la proposition principale comporte une série de compléments dont chacun est lui-même complété par une proposition relative.

1. L'orage   <b>qui tire à sa fin</b> / encore le ciel.	illumine	La subordonnée relative se rattache au nom sujet de la principale.
2. De sa fenêtre j' <i>qu'il ouvrait</i> observait la vie du village.	l'enfant	La subordonnée relative se rattache à un nom compl. circonst. du verbe de la principale.
3. Je 'intéressais aux fleurs / rangeais dans mon herbier,   aux <b>que je cultivais</b> ,   aux insectes <b>nourrissais</b> .	<b>que je</b> / <b>plantes</b> / <b>je</b>   <b>que</b> <b>je</b>	Chaque subordonnée se rattache à un Nom complément d'attribution du verbe de la principale (série de compléments).

<sup>1</sup> p. 103 Viorica Aura Pauș « Grammaire pratique de la phrase française » Teora . Bucureşti, 1999

## C. Fonction et valeur de la subordonnée relative.

a) Elle est le complément de l'antécédent du relatif.

D'ordinaire elle a la valeur d'un *adjectif* ou d'un *nom complément*.

1. Des grives [ <i>que le vent amenait</i> ], des oiseaux [ <i>qui émigraient du nord au sud du village</i> ].	Des grives <i>amenées par le vent, des oiseauxmigrateurs</i> traversaient l'air au-dessus traversaient l'air au-dessus du village.
2. Un carpeau [ <i>qui n'était que frettin</i> ] fut pris par un pêcheur..	Un carpeau <i>tout jeune</i> fut pris par un pêcheur.
3. L'ami [ <i>qui m'est le plus cher</i> ] vient de me quitter.	Mon <i>meilleur</i> ami vient de me quitter,
4. J'habite une maison [ <i>qui me plaît</i> ].	J'habite une maison <i>agréable</i> (ou : <i>à mon goût</i> ).

Le 1<sup>er</sup> exemple ci-dessus comporte **deux subordonnées relatives**, l'une compl. de l'antécédent **grives**, l'autre compl. de l'antécédent **oiseaux**. Comprendons bien que ces deux subord. relatives sont des éléments faisant partie **des deux groupes sujets du verbe principal traversaient**.

b) Il est si vrai que la subordonnée relative a la valeur **d'un adjectif épithète** ou **d'un nom complément**, qu'il lui arrive d'être coordonnée à un adjectif ou à un nom complément (la coordination ne se fait qu'entre groupes de même fonction). En voici des exemples:

1. C'est un homme <i>franc, d'une grande droiture</i>   et <i>qui fait preuve de caractère</i> ,	1. Du nom <i>homme</i> dépendent un <i>adjectif</i> , un <i>groupe complément</i> , une <i>subordonnée relative</i> .
Un sourceau tout <i>jeune</i> [et <i>qui n'avait à rien vu</i> ] fut presque pris au dépourvu.	2. La subordonnée relative est coordonnée l' <i>adjectif jeune</i> et, comme lui, elle dépend du nom <i>sourceau</i> .

c) Parfois la subordonnée relative est *sujet* de la proposition principale : [*qui vivra*] verra.

### Résumé

Cadet Rousselle a trois maisons [*qui n'ont ni poutres ni chevrons*] : **prop. subord. relative**, compl. de l'antécédent **maisons**.

L'orage [*qui se terminait*] illuminait encore le ciel.

J'habite une maison [*qui me plaît*] = j'habite une maison

*agréable* (ou à *mon goût*.

1. **La proposition subordonnée relative** est introduite par un pronom relatif **et elle est complément** de l'antécédent.
2. Il arrive que la subordonnée relative coupe la principale **en tronçons**.
3. Souvent la subordonnée relative a la valeur d'un adjectif ou d'un nom complément.

#### **Referințe:**

1. L. Botnaru, L. Moraru. Chișinău 2002. « La phrase complexe. La proposition subordonnée relative » / Exercices de grammaire et de vocabulaire.
2. Steinberg E. , Y. Zlatova « Grammaire française », Espèces de propositions » Chișinău, 1962
3. Marie Claire Bazol – Marie José Baven – Coffe « La grammaire française » Nathan , paris 1995, « La phrase »
4. Yumatova I. N. , Șigarevscaia N. A. « Grammaire française contemporaine française », Moscova 1978.
5. Alfred Jeanrenaud « Langue française contemporaine » Morphologie . Syntaxe. Iași, 1996
6. Viorica Aura Pauș « Grammaire pratique de la phrase française » Teora . București, 1999
7. Henri Bosco « L'enfant et la Rivière» , Gallimard 2000
8. Eugène Fromentin « Dominique » Paris, 1998

## SECTIA FILOLOGIE ENGLEZĂ

### **DE LA MĂRTURISIREA ÎN INCHIZIȚIE LA PROZĂ PICARESCĂ**

**Ina Mititelu**, Catedra de Filologie Engleză

*In the following article attempts were made to trace the connection between the rise of the Spanish picaresque fiction and one of the early autobiographical narrative forms, which was the compulsory confession report to the tribunal of the Inquisition, a narrative type that emerged during the medieval period in Spain. I tried to state the main features of these confessions that influenced and outlined the form and content of the Spanish picaresque novels in the century that followed.*

*-Fiule, meseria de hoț nu-i o artă mecanică, ci una liberală. De ce crezi că alguazili și alcalzii ne urăsc atât de mult pe noi ăștia? Ba ne surghiunesc, ba ne osîndesc să fim biciuiți, ba ne petrec în jurul gîțului ditamai dar, cu toate ca nu e hramul sfîntului nostru.*

*- Ei bine, află că ne urăsc atâta numai și numai pentru că ar vrea ca acolo unde își fac ei veacul să nu fie alți hoți decât ei și slujitorii lor. Viclenia însă ne ferește de orice pas greșit. Încă de tînăr halăiduiam mereu prin biserici (și asta se înțelege, nu pentru că eram cine știe ce bun creștin). Ehei, de cite ori nu m-ar mai fi purtat călare pe măgar dacă aş fi ciripit cînd mă strîngeau în butuci! Dar n-am mărturisit niciodată nimic, decât la spovedanie, urmînd îndrumările bisericii, sfînta noastră maică.*

*„Don Pablos” Quevedo y Villajas Don Francisco [1]*

Constituirea, consolidarea și evoluția romanului picaresc spaniol, a prozei picarești într-un sens larg, a fost mereu ținta unor vaste studii și nu rareori sursa unor polemici aprinse. Din cercetările cele mai recente ale evoluției romanului picaresc rezultă că *romanul picaresc trebuie plasat, în primul rînd, în definirea esenței sale istorice, ca roman apărut în condiții spaniole specifice*. [2, p.7]. Iar din punct de vedere istoric proza picarescă modernă, cuprinzând operele precum cea anonimă *Lazarillo de Tormes* (1554) *Guzmán de Alfarache* (prima parte, 1599, a doua parte, 1604) de Mateo Alemán, *Picara Justina* (1605) atribuită lui Francisco López de Úbeda, *Viața scutierului Marcos Obregón* (1618) de Vicente Espinel, *Viața lui Pablos Busconul* (1629) de Francisco de Quevedo, *Dracul șchiop* (1641) de Luis Vélez de Guevara - se nasc într-o epocă de mari

*frământări, de depăşire a limitelor și de răsturnare a valorilor stabilită.* [3, p.12] În mai puțin de un secol în Spania se produc evenimente epocale: unitatea statală, sfârșitul Reconchistei, deci eliberarea totală de sub dominația maură, descoperirea și cucerirea Lumii Noi, crearea celui mai mare imperiu, unde 'soarele nu apune niciodată', după cum spunea Carol al V-lea, dominația asupra Europei și apoi spectaculoasa prabușire a acestui mare edificiu.

Aceasta '*aventură spaniolă*', susține criticul literar G. Călinescu în "*Impresii asupra literaturii spaniole*", implica o răsturnare a valorilor stabilită de către veacurile Evului Mediu -se schimbă rapoartele de clasă, se produce deplasarea pe "scara socială" a indivizilor, a grupurilor și chiar a unor clase întregi. Cu excepția marii aristocrații, nobilimea decade. Se ridică o clasă nouă - burghezia, se stabilesc noi relații între diferite categorii și grupuri sociale. În această mișcare e antrenată și scara valorilor morale minciuna, lingușirea, hoția, intriga, ipocrizia care iau local adevărului, cinstei, integrității, purității, căci sunt instrumente sigure pentru a parveni și a dobândi o nouă poziție, superioară, în ierarhia socială. Toate aceste realități au dat naștere unui nou tip de proză literară în cadrul literaturii picarești, și unui nou personaj, devenit repede celebru, el picaro.

Astfel, pe lîngă acest important factor care a condiționat apariția, și nu în ultimul rînd conținutul, prozei picarești, vom susține că la formarea genului a contribuit și o tradiție mai timpurie, predominant orală, și anume narațiunea autobiografică de la tribunalele inchiziției.

Acest studiu este o încercare de a depista anumite afinități, paralelisme, tangențe între proza picarescă și narațiunea confesională. Vom încerca să constatăm ce a fost preluat de către autorul operei picarești din practica confesiunilor în inchiziție. Căci, după cum susțin unii istorici și critici literari, anume această artă narrativă începînd cu anii de la 1480 s-a dezvoltat și a îmbogățit în mare măsură forma și conținutul prozei picarești din secolul al XVI-lea.

Bazele teoretice ale investigației prezente s-au conturat din studierea eseurilor mai multor istorici și critici literari americanii: Gilman Stephan, Gitlitz David, Starobinsky Jean, Spender Stephen, care au tratat aspecte și trăsături ale acestui gen narrativ cu aspect confesional din punct de vedere tematic, afirmând anumite adevăruri pe care le împărtășește și autoarea acestui articol.

A fost semnalat că peisajul literar spaniol a secolului al XVI-lea este bogat în diferite forme autobiografice: memorii ale exploratorilor,

soldaților sau conchistatorilor, dări de seamă administrative, comentarii de călătorie, narațiuni confesionale, și pe un tărâm mai puțin pretențios al "adevărului obiectiv" - primele nuvele picarești. Toate aceste forme posedă o trăsatură esențială comună: sunt reportaje cu elemente de confesiune. Convențiile retorice ale acestora erau formulate în dependență de genul relațiilor cu oficialitățile secolului respectiv. În acest context aceste narațiuni răspund unei cerințe instituționale, prezintând o enumărare a circumstanțelor experienței naratorului. Responsabilitatea autorului în fața acestei cerințe este evidentă: *autorul devine un poveștitor în poziția sa de subordonare în fața persoanei căreia această narațiune i se adresează.* [ 4, p. 7]

Această inegalitate de putere și dependența naratorului ce rezultă din ea, îl pune pe acesta într-o situație foarte precară. Nicăieri acest fapt nu este mai adevărat decât în confesiile autobiografice de la tribunalele Inchiziției, care devin o parte atât de importantă a peisajului psihic spaniol începînd cu 1480, adică în deceniile imediat precedente avântului literaturii autobiografice. De fapt, în următoarele două sute de ani aceste confesii pot fi considerate drept cea mai omniprezentă formă a genului autobiografic, conținând zeci de mii de SV-uri narate investigatorilor inchiziției spaniole. Deși aceste reportaje, în general, nu sunt considerate documente literare, ele conțin similarități frapante cu alte forme autobiografice cu care sunt contemporane și nu în ultimul rînd cu proza picărescă spaniolă a sec. al XVI-lea.

Într-adevăr, realitatea și exigențele ce te impun să faci față vieții într-un stat dominat de biserică și poliție, în care în orice moment oricărei persoane i se putea ordona să aștearnă pe hirtiile în forma unei mărturisiri cele mai intime detalii ale vieții sale, putea cu toată încrederea să reprezinte un stimul pentru dezvoltarea genului autobiografic în Spania. [ 5, p. 5]

Astfel, această posibilitate de a fi chemat să expui evenimentele vieții proprii a tins să fragmenteze conceptul propriului-eu prin faptul că fiecare trebuia să fie conștient de modul în care ceilalți gândesc despre tine, și de a fi pregătit în orice clipă să expui versiunea scrisă a propriei vieți unei puteri supreme, adverse.

Dosarele inchizitionale între anii 1480- 1680 abundează în mărturisiri, adică, transcriptii ale autobiografiilor narate cu un anumit scop. Când Santo Oficio începea să adune date într-o nouă regiune, de regulă, se proclama o perioadă de grațiere în timpul căreia catolicilor li

se cerea să “iasă în față” și să mărturisească orice păcat săvârșit, fie în vorbe sau fapte. Acestea includeau fapte comise de ei însiși, sau fapte la care ei au fost martori, sau cunoșteau, sau suspectau că alții le-ar fi comis. Ceea ce li se promitea oamenilor în acea perioadă de grătire (iertate a pacatelor) era o pedeapsă mai puțin aspră pentru păcatele mărturisite binevol.

Dacă la început aceste mărturisiri erau o încercare de mântuire a păcatelor, mai târziu, când toate rolurile erau jucate după un anumit ritual, și consecințele mărturisirilor prea-cuvioase au fost însușite, acestea au început să etaleze o oarecare doză de ipocrizie, după spusele lui Gilman “mai târziu ipocrizia a devenit o a doua natură”.[4, p. 6]

Constatăm că o temă constantă a acestor marturisiri este interesul sporit pentru minimalizarea potențialelor consecințe negative ale mărturisirii. În acest context, hispanistul american David Gitlitz în lucrarea sa *Confesiile inchiziției și Lazarillo de Tormes (Inquisition Confessions and Lazarillo de Tormes, 2000)* semnalează și accentuează unele elemente tematice și narrative comune ambelor forme de narativă autobiografică: confessională și picărescă. Aici el numește trei considerente strategice de influență asupra modului în care oamenii își relatează istoriile în aceste narative.

Prima strategie, susțină hispanistul american, era că marturisirea trebuia să fie fidelă realității, ceea ce însemna să fie consistentă interior, psihologic convingătoare și aparent încadrată în evenimente reale. Veridicitatea era crucială, deoarece orice descriere a unui eveniment la care ar fi fost prezent mai mult de un martor, declanșa riscul unei contradicții incurabile. De-ASEMENEA, confesiunea trebuia să fie ușor de înțeles și completă, căci lacunile evidente invitau inchizitorii la folosirea unor măsuri de tortură pentru a smulge o confesiune mai deplină.

În al doilea rând, pe lîngă restricțiile impuse de necesitatea de a proiecta un sentiment de completitudine și veridicitate, mărturisirea urmărea și o altă țintă strategică: să preamăreasca faptele virtuoase, să fie admis faptul că s-a păcătuit în măsura în care să le provoci inchizitorilor satisfacție pentru rezultatele obținute în urma căutărilor întreprinse de ei, însă fără a le spori apetitul pentru mai mult, lucru ce impunea omisierea detaliilor incriminatoare fără a da de bănuț.

În al treilea rând, responsabilitatea pentru faptele negative trebuia incriminată unei a treia părți: fie unei persoane la care nu se ținea prea mult, sau unor rude demult decedate sau emigrate. Un

asemenea moment am semnalat și în “Don Pablos” de F. de Quevedo, cînd don Pablos a dat vina pe unchiul său dintr-o altă regiune, demult decedat, pentru o faptă comisă de el însuși, întru evitarea pedepsei.

Astfel, simpla prezență a inchiziției și posibilitatea foarte reală de a fi chemat în fața tribunalului făcea din fiecare individ, “proprietar al vieții”, un potențial autobiograf.

Începînd cu anul 1480 și pe parcursul următorilor două sute de ani, spaniolii, susține David Gitlitz în aceiași lucrare, trebuiau să păstreze un jurnal mintal a tot ceea ce au săvârșit, cînd, cu cine, fiind nevoiți să înregistreze în el toate evenimentele la care au fost martori și cam ce ar implica ele, a discuțiilor în care au fost antrenați etc. Mai mult decât atât, era absolut necesar ca ei să imprime mintal urmările, consecințele acestor evenimente pentru propria viață și să fie atenți la modul în care alții ar putea interpreta aceleasi acțiuni.

Catolicilor li se cerea periodic să relateze astfel de evenimente confesorilor pe care îi aveau, adică în fața preoților bisericii. Dar, mai întîi, desigur, ei le editau mintal, deoarece confesorul lor - al doilea cititor/ ascultător al vieții lor - deținea o vastă putere. Aceasta nu era doar puterea de a oferi sau nu dezlegarea de păcate - puterea transcedentală cu care erau înzestrăți acești preoți, dar și puterea de a atrage atenția publicului mai larg, sau a Santo Oficio / inchiziției asupra faptelor și gândurilor acestor persoane. Atât clericii, cât și inchizitorii erau împoterniciți de către rege și papalitate cu control asupra vieții și proprietății oamenilor de rând, în plus la sufletul lor nemuritor.

Mintal, astfel, oamenii păstrau cel puțin două seturi de cărți: o carte a vieții lor în modul în care ea era perceptă de ei, și precum sperau că o vede atotvăzătorul judecător divin. A doua fiind carte era destinată unui judecător temporar, precum erau vecinii, slugile, cunoșcuții din domeniul comerțului și fețele bisericesti, firește acei oameni care puteau în orice clipă să relateze viața lor, în postură de martor, în tribunalele inchiziției.

În aceste împrejurări oamenii erau dispuși să se incrimineze reciproc, urmărind un anumit scop. Spaima era perversivă, întrucât orice acțiune putea fi interpretată, uneori intenționat, greșit și ’vânători de păcate’ erau pretutindeni. Putem exemplifica această frică față de Inchiziție și de acei martori la “săvârșirea unui păcat” printr-un episod din “*Don Pablos*” de Francisco de Quevedo: “/- Pentru numele lui Dumnezeu, jupâniță, mai bine ai fi omorât un om, decât să faci ce-ai

*făcut acum, un lucru despre care sănătatea să vorbesc.../ - Dar bine, Pablo, ce-am făcut? Dacă glumești, apoi mai isprăvește cu gluma și nu mă ține ca pe ghimpi. / - Cum? Crezi că de glumă-mi arde mie? N-am ce face, trebuie să spun totul Inchiziției, că astfel mă excomunică./ - Inchiziției! se sperie ea și începu să tremure. Dar ce? Am înfăptuit ceva împotriva Sfintei Credințe?/ .../ - Nu trebuie să-i iei în deridere pe inchizitori; spune dumneata că ai fost o proastă și că ești gata să te dezici de ce-ai spus, dar nu tăgădui acum blasfemia și sacrilegiul./ - Și, Pablicos, făcu ea și mai îngrozită, dacă mă dezic o să mă pedepsească? / Nu, i-am răspuns eu, o să-ți dea dezlegarea și atât. /". [ 1, p. 63 ]*

Statutul săngelui - pur le cerea spaniolilor să-și mascheze trecutul, Inchiziția le cerea să fie circumspecți referitor la prezentul lor. Oamenii erau obligați să mărturisească tot ce-și aminteau despre viața lor din trecut și cea curentă pe care ei o duceau pentru ei însăși, pentru judecătorul lor divin, și pentru cititorii lor publici- toate în același timp. Astfel, fiind o persoană fizică, în mod simultan, urma să te comporti și ca o persoană publică. După spusele lui Gilman “*fiecare trebuie permanent să se observe pe sine însuși dintr-un punct de vedere străin, acel al unor martori din exterior. El trebuie să stea acolo, pe propriul umăr, ca papagalul lui John Silver Lunganul și să se privească în acțiune*”. [4, p.7]. Oamenii erau nevoiți să viețuiască și concomitent să pledeze pentru cauza lor în caz de un potențial atac la existența lor.

Astfel, începând cu 1480 și pe parcursul a cîteva generații *spaniolii au fost nevoiți să se auto-antreneze să gândească autobiographic*. [ 6, p.21] Pentru intelectuali și pentru evreii convertiți la catolicism din orice clasă sau poziție socială, de orice predispoziție religioasă, supraviețuirea le cerea deprinderi ale gindirii care i-ar pregăti să dea un bilanț autobiographic la cerere oricând, în orice moment.

Vom susține că confesiile de la tribunalele inchiziției, fiind răspunsuri la acele cereri, nu intr-un mod surprinzător, conțin un număr de trăsături comune cu naratiunea de tip autobiografic a prozei picarești din secolul următor.

O trăsătură comună, plus la tendința de atribuire naratiunii voce de la persoana I, este faptul că ambele relatează detaliile unei vieți, subordonate unei autorități de un anumit gen și este adresată unui destinatar căruia i s-a dat misiunea (sau cel puțin, care este dispus) să primească această relatare. Mai mult decât atât, autorul adevăratelor

fapte ale cazului în discuție invariabil are ceva de câștigat din aceasta: el sau ea, urmărește o recompensă, sau caută să evite o pedeapsă, sau este oarecum impus, obligat de o autoritate spirituală sau legală să redea evenimentele propriei vieți. *Vocea naratoare este compromisă, nu desinteresată. Narațiunea este o afirmare, o impunere a propriului eu, menită să încerce să convingă, să-și facă un autoportret, nu ca pe o expresie a sinelui sau o dorință nestăpânită de a lăsa o înregistrare prezumabil adevărată, însă mai degrabă ca pe un document înregistrat, un mijloc de a ajunge la un sfârșit. Sfârșitul generează acele fapte care sunt redate și care sunt omise.* [ 7, p. 6 ] Sfârșitul guvernează contextul în care ele sunt încadrate, palatul retoric cu care ele sunt colorate și nuanțele la care, sau în afara căror, este atrasă atenția cititorului.

Cele două subdiviziuni ale narațiunii de tip autobiografic, aflate acum în discuție, sunt aparent destul de diverse ca formă și scop, deși în esență dialogului dintre scriitor și cititor ele se dovedesc a fi destul de similare. Primul tip este narațiunea picărescă care privește atât spre exterior la evenimente, presupunându-se că audiența, în primul rând, vrea să afle ce s-a întimplat și reporterul este în majoritate doar vehicolul, cît și spre interior la procesele spirituale. Se presupune că este de dorit să se afle cum s-a simțit reporterul, cum a înțeles și cum a reacționat la stimulii interni și externi din viața lor, istoria psihologică a reporterului/ naratorului fiind în prim plan, în timp ce el sau ea luptă pentru a descrie, a zugrăvi succesiunea de influențe asupra propriului suflet.

Dacă al doilea tip, narațiunea autobiografică confesională tinde să urmărească evenimentele în ordinea lor cronologică, să nareză și să le interpreteze din punct de vedere al participantului sau al unui martor, iar revendicarea lor la validitatea adevărului rămâne la acuratețea și obiectivitatea reporterului, care trebuie să admită faptul că principalele evenimente în narațiunea sa vor fi ușor verificate de către alți observatori 'obiectivi' ale acelorași evenimente; atunci primul tip, cel picăresc, nu se bazează, nu speră la verificarea externă a faptelor, dar mai degrabă la o aparentă coerentă a introspectivei psihologice și spirituale, și conformitatea lor la niște modele acceptate ale spiritualității religioase. [ 8, p.10 ]

Fiecare tip de narațiune autobiografică, cea picărescă la fel, conține trei calități și împărtășește un singur nume. Există aparențe semnificative între protagonistul reconstruit al evenimentelor amintite,

vocea narativă antrenată în povestirea acestor evenimente, și ego-ul autoricesc, situat deasupra scenei și trăgând de sforile ambilor și a protagonistului și a reporterului. Reporterii selectează evenimente respectând câteva criterii. Unul este responsabilitatea lor, intensitatea cu care ei caracterizează o anumită întâmplare sau trăsătură a caracterului său o motivație. Un al doilea criteriu este relevanța lor la scopul sugerat de către autor, care în sens larg este de a-l prezenta pe autor publicului într-o lumină cît mai favorabilă posibil: exemplificând virtuți, mascând erori, eschivându-se de la responsabilitatea pentru ratările comise și de a accentuaarea încrederei în eventualele succese. Al treilea criteriu este efectul lor asupra credibilității retorice a naratorului, verisimilitudinii experienței spirituale, sau a nivelului la care evenimentele sunt sau par ușor de verificat. Precum am notat, al doilea cititor al reportajului autobiografic este persoana sau persoanele cărora ea le este explicit adresată. În Lazarillo de Tormes acest destinatar este *Vuestra Mersed*. Într-o mare măsură acest această parte receptoare joacă un rol activ în formarea reportajului prezentat de narator. Un exemplu este selectarea episoadelor: dacă reporterul consideră că adresantul așteaptă să i se relateze circumstanțele originii sale, a nașterii, a educației primite în copilărie, atunci acestea vor apărea în I capitol. Dacă inchizitorul dorea ceva anume să audă, atunci confesia va raporta cu siguranță acel lucru. Amintim că și în romanul picaresc „Don Pablos” de Quevedo, capitolul I este cel „În care se arată cine săint și de unde săint”.

Alt exemplu se referă la structură și stil: dacă autorul consideră că destinatarul așteaptă conversații vag amintite din timpuri demult apuse fiind redate în formă de dialog, atunci ele vor fi prezentate anume astfel. Al treilea exemplu influențează atât forma filosofică a reportajului, cât și tonul: dacă reporterul crede că cititorul vrea să i se nareze despre anumite alegeri morale ale doctrinei creștine, atunci asta se va întâmpla. Astfel, cititorii nu sunt doar observatori ai formării identității autorului, ei chiar contribuie la formarea acelei identități.

Ceea ce a asimilat creator proza picarescă din marturisirile în inchiziție, este anume forma și stilul de reportaj aranjat după asumațiile reporterului referitor la expectanțele destinatarului. Vom remarcă modul de relatare în stil confesional a evenimentelor, păcatelor etc., naratorul conștientizând faptul că este mereu urmărit, evaluat și posibil să fie, în caz de comiterea unei erori, pedepsit.

Referindu-ne la ceea ce a fost transpus în proza picarescă din

autobiografile confesionale, vom scoate în lumină și faptul că asemeni naratorului din confesiile de la tribunalele inchiziției, *picaroul* din romanul picaresc va prezenta date referitor la genealogia sa, vîrsta, domiciliul, profesia, statutul social, iar pe parcursul întregii istorisirii se remarcă tendința de a relata, ca o mărturisire, orice ar fi făcut, spus, sau auzit.

Naratorul prozei picarești se adresează și el unui destinatar, cel mai des cititorului, care este în postura de a-i evalua viața, adică tot ceea ce a fost rostit, făcut sau auzit. Spre exemplu Quevedo își începe romanul picaresc „**Istoria potlogarului chemat don Pablos, pildă a haimanalicului și oglindă a coțcarilor**” cu o adresare lungă către cititor: „*Cunosc cît ești de dornic, cititorul ( sau ascultătorul meu întrucît orbii nu pot citi) să afli peripețiile lui don Pablo [...] .* [ 1, p.25 ] Ceea ce nu posedă însă confesiile de la tribunalele inchiziției este acea vizuire, poate chiar dezbatere, moralizatoare simțită în proza picarească: „*Vei întâlni în această carte tot soiul de năzbîtii – din cele care cred că-ți fac mare plăcere – șmecherii, înșelăciuni, născociri, pehlivăni zămislite din lene, pentru a trăi din matrapazlăcuri – și nu puține roade vei putea culege din ele, dacă o să fii cu luare aminte la pilduirile lor.*” [ 9 ]

E important de menționat că prin scopul propus discursul narativ adresat destinatarului în aceste două tipuri de narătivă autobiografică diferă. Proza picarească tinde, pe lîngă morală, să distreze cititorul, ceea ce indiscutabil lipsește în confesiile de la inchiziție. Autorul lui „Don Pablos” spune: „*Iar dacă-ți faci rost de carte, folosește-te de învățărurile ei, îndoindu-mă că ar putea cineva să cumpere o carte hazoasă pentru a se îndepărta de imboldurile desfrînării sale fireșt. Dar fie precum ți-e voia: adu-i laude /.../; iar cînd ai să rîzi de năzdrăvăniile ei, ridică în slăvi iscusința (autorului).* ”[10]

David Gitlitz constată că și autorul anonim al romanului „Lazarillo de Tormes” anticipă clar un public larg căruia romanul îi este explicit adresat, adică mulțimii de cititori căroră și autorul anonim li se referă în prologul operei cînd se scrie că „*no me pesara que hayan parte y se huelquen con ello todos los queen ella algun gusto hallaren, y vean que vive un hombre con tantas fortunas, peligros y adversidades*”.

Indiscutabil un studiu mai amplu ar scoate în lumină și alte trăsături comune ambelor genuri narative autobiografice, tratate în acest studiu doar în parte, ca o încercare de a constata existența unor

înrudiri dintre cele două forme narative în cadrul acelaiași spațiu cultural și sub influența unor factori de ordin social și religios.

Iar dacă da sau ba reporterii de autobiografii își structurau cazurile lor explicit pentru Inchiziție sau pentru alte numeroase oficialități zise Vuesta Merced ale societății spaniole, pe poziția de a primi aceste reportaje, credem că expectanțele inchiziției au inspirat atât de puternic peisajul psihic al Iberiei secolului al XV-lea, încât, indiscutabil, aceasta a furnizat o formă narativă, un mod de a se percepă și de a vorbi despre sine, iar această formă, la rândul ei, a influențat delinierea prozei picarești clasice a secolului al XVI-lea.

În acest context, nu mai puțin important este că proza picareșcă spaniolă, cu forma sa autobiografică și alte trăsături specifice ei, a dat naștere unor tradiții literare, unui tipar care a fost receptat creator, generând valorificarea modelelor spaniole în multe alte literaturi naționale.

### **Referințe bibliografice:**

1. Quevedo y Villejas Don Francisco. *Don Pablos și alte povestiri*. - București: Univers, 1970.
2. Pavlicenco S. *Receptarea literaturii spaniole în spațiul cultural românesc*. USM. Chișinău, 1996.
3. Călinescu, George. Prefață // *Impresii asupra literaturii spaniole*. - București: Fundația regală pentru literatură și artă, 1946.
4. Gilman Stephen. *The Spain of Fernando de Rojas: The Intellectual and Social Landscape of „La Celestina”*. Princeton : Princeton UP, 1972.
5. Gitlitz David . Hispanic review. *Inquisition Confessions and Lazarillo de Tormes*.  
-Princeton: Princeton UP. Winter 2000, vol.68.
7. Starobinsky Jean. *The Style of Autobiography. Autobiography: Essays Theoretical and Critical*. Princeton : Princeton UP, Ed. James Olney , 1980.
8. Spender Stephen. *Confessions and Autobiography. Autobiography: Essays Theoretical and Critical*. Ed. James Olney. Princeton: Princeton UP, 1980.
9. ibidem [ 7]
10. ibidem, pg. 25
11. ibidem, pg. 25

## ZOOSEMY RELATED TO CONNOTATION AND DENOTATION

Ina Dandes, Catedra de Filologie Engleză

*În articolul de față este tratată conotația și denotația zoonimelor engleză. Scopul articolului este de a determina sensul conotativ și denotativ al zoonimelor din limba engleză pentru a facilita înțelegea lor de către vorbitorii de limbă Română care studiază limba engleză. Rezultatele indică faptul că zoonimele reprezintă o piedică în studierea limbii engleză datorită sensului lor conotativ bazat pe diverse reprezentări culturale. Studiul conclude cu ideea că zoonimele engleză servesc drept o modalitate nouă de exprimare atât în literatură cât și în comunicarea de zi cu zi.*

The vocabulary of a language is organized in so-called *thematic groups*. The appearance of such thematic groups within the vocabulary of a certain language is based on the mental (logical) principle. As a result many of these thematic groups are the same in different languages, but their semantic features differ, being specific for the certain language.

Zoosemy is considered one of the thematic groups in English along with *Somasemy*, which makes up the theme *The human body*, and *Botasemy*, which makes up the theme *Flora*.

The word *zoosemy* comes from the Greek *zoo*-“animal”; and *sema-* “meaning”, and makes up the theme *The Animals*. There are some definitions given by different linguists. Ljasota I.L. states that the term *zoosemy* is used in a narrow meaning denoting the lexical items that are “thematically linked with the animal world.” [1] Some linguists treat zoosemantic words as symbols. For example, Potebnja explains the origin and development of symbols through the development of language as a whole. He treats symbols as a moment of beginning of the poetical stylistics from which other branches developed: metaphor, metonymy and parallelism. It is not accidentally that another category of linguists calls the zoosemantic words *animal metaphors*. Metaphors are constantly being coined to meet the demands of experience in language. Besides it is possible to state that anyone can learn to look beyond the obvious to coin a metaphor or bring freshness to an old one. The metaphorical process is the study of a part of one conceptual system related to different aspects of the world, and animals are an important source in this process. People draw comparisons based on any number of features between animals and humans. They usually make comparison with the real world, most

of the times not to the entire animal, but to a specific characteristic.

Each culture draws a line between animals and human beings in order to generate animal-based metaphors. According to Gottlieb an animal metaphor involves “meaning transfer” in which “the attributes and actions associated with animals are transferred to the person being predicated of an animal.”[3] Lakoff claims that an animal metaphor is “a word, phrase or sentence that expresses a resemblance or similarity between someone or something and a particular animal or animal class.” [4]

Leach points out the connection between animal categories and the language of obscenity or taboo. He thinks that “when an animal name is used in this way as an imprecation, it indicates that the name itself is credited with potency” [5], he clearly means that the animal category is in some way taboo and sacred.

No matter how various these definitions are, they all come to underline that an animal metaphor is an expression containing one or several names of animals yet not referred to the animal itself but to a human being or to society and whose derivative meaning is more interesting to be studied than the direct one.

There is also a stylistic interpretation of zoosemy. From this point of view zoosemy is seen as being a *reversed personification* - animal attributes applied to people.

The process of nicknaming people from animals is quite common in English: so the names of animals are often used metaphorically to denote human qualities. Most of the animal metaphors are created with regard to the appearances and conduct of a certain animal and they mirror the relationship between people and animals.

The history of zoosemy dates back in the ancient times. This was the very time when the first generalizations-symbols were materialized in the image of one or another animal. It served as a means of a world outlook formation. Later, the taming of animals was the reason for the appearance of new forms of symbols. Many traditions, customs, and beliefs were reflected in the ancient lexical layer.

The zoosemantic stock of the modern vocabulary preserves this historical wealth, being a proof of ancient thinking and world outlook.

Zoosemy is a historical process and in each moment is presented as being a product of long development and becomes property of the

large mass of speakers.

From the semantic point of view, every word is a complex unit made up of many shades of meaning and various semantic components. These shades of meaning can be revealed in the lexical fields through various associations between the meanings of the words. “The word is a unit of major significance: it names, qualifies and evaluates the micro and macrocosm of the surrounding world.”[2] The most essential feature of a word is that it expresses the concept of a thing, process, phenomenon naming (denoting) them. The concept is a logical category, its linguistic counterpart is meaning.

An entity of extreme complexity, the meaning of a word is liable to historical changes which are responsible for the formation of an expanded semantic structure of a word. This structure consists of various types of lexical meanings the major one being *denotative* which informs of the subjects of communication. It reflects only phenomena and qualities. This is the direct meaning, and doesn't include associations or shades of meaning known only by the native speakers of a language (also explicit meaning, dictionary definition).

Another type of lexical meaning is the *connotative* one, which informs about the participants and conditions of communication.

It is the supplementary, suggestive, affective value which accompanies a certain word (the plus or minus values of words, associations, overtones).

Considering zoosemantic words it can be stated that they have both: denotative and connotative meaning.

Let's consider some examples:

*Dog* – “an animal with four legs and a tail often kept as a pet or trained for work, for example hunting or guarding buildings.” [6]

*Donkey* – “an animal of the horse family with short legs and long ears.” [6]

*Monkey* – “an animal with long tail that climbs trees and lives in hot countries.” [6]

*Pig* – “an animal with pink black or brown skin, short legs a broad nose and a short curly tail.” [6]

The examples above have a denotative meaning, because these are the dictionary definitions and possess objective values independent from speaker's intention.

But since zoosemy is a phenomenon in which the usual meaning is broadened, it surely has a connotative meaning.

Let's consider the examples below:

*A gay dog means a lively person.*

*Donkey means a fool person.*

*Monkey means a mischievous child.*

*The word pig has two connotative meanings:*

1. *A greedy person.*

2. *An ill mannered person.*

These are the connotative meanings because they supply additional information about these words.

The origin of connotations is linked with various reasons. The zoosemantic connotations appeared as a result of people's motivation, and as a result of supplementary layers of meaning, generated by various conditions.

Let's consider the zoosemantic idiomatic expression *an ass between two boundless of hay*. The reason for the appearance of the idiom was that the ass is so stupid that having the opportunity to eat from two piles he dies of famine, not deciding what pile to choose.

The Romanian linguist and translator Condrea I. distinguishes some types of connotations: *Associative Connotations* (linked with the denotative meaning of a word), specific for the outlook of a certain community.

*Symbolic connotations.* Each cultural – linguistic environment possesses certain steady symbols known by each speaker of a given language.

*Connotations generated by the expressive and stylistic mark of the word.* Expressive – aiming at creating the image of the object in discussion, stylistic – indicating the register or the situation of the communication.

*Connotations linked with the traditions or the type of living of a certain community.*

In this sense every linguistic system opens an analysis of the outer world which is characteristic for it and differs from a language into another.

*Connotations linked with the historical reality.* These connotations reflect some significant characteristics for a certain period of time, and these are words which gain meanings, they didn't have before during a certain historical period, or in a certain country.

The above mentioned meanings are classified as connotative not only because they supply additional (and not logical /denotative)

information, but also because for the most part, they are observed not all at once and not in all words either. Some of them are more important for the act of communication than the others. Very often they overlap.

First of all, the zoosemantic type of language is introduced in the category of associative connotations, because it represents connections, through individual, psychological or linguistic association, with related and non related notions. For example:

*A calf – is associated with a young person, a tiger – is associated with a cruel fellow, a fox – with a crafty person, a goose – with a stupid person, a bear –with a clumsy person, a bookworm – is associated with a person exclusively devoted to books and study.*

The zoosemantic type of language is a part of a certain culture. Every zoosemantic word with its meaning represents a complicated result of logical and psychological process of association.

Then animal metaphors may be included in the category of symbolic connotations too because their aim is to symbolize something in language.

Since the zoosemantic words possess a high degree of emotiveness they are also evaluative (stating the value of the indicated notion).

They also refer to the stylistic connotations, as they can be included in the category of be colloquial, slangy, and literary words.

The important matter of the contacts between languages refers to the sociolinguistic aspect of the language. Zoosemy gives in this direction interesting information.

The names of animals are one of the thematic layers of the vocabulary, which are subdued to circulation from a language into another. They are easily adapted. The season is understood: the animals are the most characteristic realia words, and people are aware of them (verbally) through their names.

In many languages zoosemy is the same. This is explained by the fact that, beginning with the development of literature and the growth of cultural contacts a wide range of vocabulary is registered, including zoosemy too, especially in poetry and prose.

Comparing English with Romanian (and other languages) it may be stated that some animal metaphors are the same in both languages. The words below have the same connotation in both languages:

*Parrot* - a person who talks very much, *fox* - a clever person

(tricky), *pig* - a greedy person, *lion* - a brave person.

It is usually said that the examples below have the same connotations in both languages.

But no doubt that in every language the zoosemantic words have specific connotations gained on an associative or symbolic basis and are used by all the speakers in the same way.

These specific connotations may be classified as cultural connotations because the fact that language forms part of culture seems beyond the question, and each language is penetrated by its culture.

Cultural connotations are generated by metaphor and metaphorical interpretation of the names of animals.

“Cultural markedness in lexical collocations depends on specific or metaphorical conceptualization.” [7] Thus from the Romanian standpoint a *donkey* can be assumed to be a stereotype (sub concept) of an uneducated person. For native speakers of English, stubbornness seems to find its stereotype in a *mule*, hence *mulish stubbornness*. Such collocations form a part of the linguistic cultural thesaurus.

For example, in Romanian the stupid person is represented by the word *cow*, in English by *-donkey* or *bullheadedness*. In Romanian *goose* means *a silly woman*; in English - a silly person in general. *Dog* in Romanian denotes a cruel person; in English is used to talk with an old friend. *Peacock* in Romanian denotes *pride* – in English – *conceitedness*.

There are also differences in meaning between symbolic connotations too.

For example: the word *parrot* in English and Romanian has the same meaning – a person who is continuously repeating something and has a disdainful connotation:

*You are talking like a parrot.*

“But in the Uzbek poetry this represents a form of a love address to a woman” [2]

e.g.: *You – are my parrot. I'm ready to die for you.*

The problem with cultural connotations lies in their translation.

The differences of meaning between animal metaphors from a language into another are so big, that, if they are not considered in the process of translation they can denote opposite meanings, in comparison with those exposed in the original text.

It is very important in translation to know the connotative meaning of words.

Taking into consideration the translation of zoosemantic proverbs and sayings, this should be made by finding equivalents in the target – language, as we don't translate words, we transfer meaning.

For example:

*An old ox makes a straight furrow - Boul bătrân trage brazdă dreaptă.*

*Dog doesn't eat dog - Corb la corb nu-și scoate ochii.*

*All cats are grey in the dark - Noaptea, toate hâdele-s frumoase.*

*Honey is not for the ass's month - Nu-i fânul pentru gâște.*

Cultural patterns are a productive source of incessant linguistic creativity a fund of metaphorical quasi-stereotypes that is constantly replenished.

So, a cultural connotation results from the interaction between linguistic meanings and other symbolic cultural codes that form a common domain, relevant for both - verbal and non-verbal meanings.

That is why zoosemantic words represent a stumbling block for English learners and translators. It is important for the English learners and translators to know the connotation of the zoosemantic words, their correct usage because their de-codification from a language and re-codification into the target language is one of the most difficult operations in translation, especially in poetry. Moreover, zoosemantic words are expressive means of the language and for a complete mastery of English their knowledge is necessary.

### References:

1. Лясота Ю. Л., *Зоосемия английского языка*, ДВГ, Владивосток, 1969.
2. Condrea I., *Comunicarea prin traducere*, Tehnica – INFO, Chișinău 2000.
3. Gottleb E. A., *A tabulation of English Animals*, New York, 1934.
4. Lakoff G. & Johnson M., *Metaphors we live by*; Chicago, University of Chicago Press, 1980.
5. Leach G., *Towards a Semantic Description of English*, Longmans, 1969.
6. Hornby, A. S., *Oxford Advanced Dictionary*, Oxford University Press, 2000.
7. Telya, Bragina, Oparina and Sandomirskaya, *Phraseology as a Language of Culture*.
8. Потебня А. А., *Записи по теории словесности*, 1934.

## THE TRANSLATION TECHNIQUES USED TO TRANSLATE THE ENGLISH PERFECT TENSES

**Elena Perțu**, Catedra de Filologie Engleză,

*Articolul este un studiu în domeniul gramaticii și al traducerii și prezintă o sinteză a rezultatelor obținute în procesul analizei tehnicielor aplicate la traducerea timpurilor perfecte din limba engleză în limba română și explică preferința anumitor tehnici la traducerea unor anume timpuri perfecte.*

To translate, according to the *Longman Dictionary of Contemporary English*, means “*to change (speech or writing) from one language into another*”. [10]. This definition is too simple in order to render the complexity of the translation process, since the translation implies rather than simple and separate words, contexts, realities, and cultural backgrounds, grammatical, syntactical and lexical structures of at least two different languages. This ‘*change*’ means the transfer of a message from one language often referred to as source language (SL) into another language referred to as target language (TL) for communication. [6]. The theory of translation knows a variety of techniques such as: word-by-word, borrowing, translation loan, modulation and others that can ensure the process of transferring without loss of meaning and as researches have demonstrated not all these techniques may be applied for translating the English perfect tenses into the Romanian language, since these languages have too many differences from grammatical, lexical and syntactical ones to realities and cultural background. The fact that Romanian and English have been attributed to different language groups proves the gap between two languages.

The analysis of the translation techniques in one hundred of examples selected from Daniel Defoe's work “*Moll Flanders*”, two versions of this famous work have been used, the original one [8] and its translation into the Romanian language [7], made obvious that the most used technique while translating the English perfect tenses is transposition with 51%, followed by modulation with 24%, and less others such as: word-by-word, semantic equivalence, etc.

The preference of transposition technique in 51 from 100 cases has obviously its explication. In the process of studying the English Perfect Tenses the major problem students have encountered is the choice of the appropriate tense. This problem increases when the

learners try to find the equivalents of the English perfect forms in the Romanian language. This is particularly actual at an early stage of learning process, when students still think in their mother tongue, source language (SL) and then try to translate the sentence into English, the target language (TL) that is wrong at least for two reasons: grammatical one that implies the structure and number of verbal forms that are different in both languages, and semantic one due to the core meaning of each of the tenses which doesn't correspond in both languages. For instance, the English present perfect form, e.g. *I have read*, and the Romanian perfect compus, e.g. *Eu am citit*, even if demonstrate similarities in their structure using the synthetic way of formation and the same auxiliary verb “*to have*” (English) - “*a avea*” (Romanian) plus the past participle of the main verb have not total semantic equivalency, although both languages are used retrospectively to refer to a time prior to now. [9] For instance, English present perfect, unlike the Romanian perfect compus never expresses actions beginning and completed in the past, this is the case of the English past simple. Thus, in order to render the exact meaning of the Romanian sentence: *Robert Browning a trăit între 1812-1884.* (*Romanian perfect compus*) a translator will apply the transposition technique changing the grammatical value of the Romanian perfect compus into the English past simple: *Robert Browning lived between 1812-1884. (Englisg past simple)*. Another important fact that supports the preference of the transposition technique is that the Romanian language lacks special structures to render the meaning of continuity as English one. This is the reason of using the process of changing the grammatical value of the used words in translation, known as transposition. Consider the following example: ‘Nay,’ says he, ‘tis so far from talking harm of her, that we **have been talking** a great deal of good, and a great many fine things **have been said** of Mrs. Betty, I assure you; and particularly, that she is the handsomest young. [8, 36]. / *Te cred, zise el, că n-am spus lucruri rele pe socoteala ei, dimpotrivă am spus o mulțime de lucruri bune, o mulțime de lucruri frumoase, poți fi încredințată, am spus mai ales că e cea mai frumoasă fată din Clchester.*[7, 36]. The English present perfect progressive form is rendered into Romanian by perfect compus. Usually the idea of continuity is rendered into Romanian by “*prezentul*” and “*perfectul compus*”. In the above example the meaning of the English verbal form *we have been talking* is an activity that started in the past and

continues up to the present (and possibly into the future). If the action which began in the past is still going on it will be translated using the Romanian “prezentul”. E.g: *She has been waiting for an hour but her students haven't finished their papers, yet.* / *Ea așteaptă de o oră dar studenții ei nu și-au terminat încă lucrările.*

The same phenomenon, changing the grammatical value of the verb, could be noticed when translating past perfect tense, future perfect tenses as well as progressive forms because there are not similar grammatical structures in both languages that could render the same stylistic value, excepting the English present perfect when translated into Romanian by perfectul compus. Consider the following examples:

*I was nervous because I had never given a presentation.*(English past perfect) / *Eram nervos deoarece nu dădusem niciodată o prezentare.*(Romanian imperfectul).

*I will have finished all this work by 9.00.* (English future perfect) / *Voi fi terminat tot acest lucru către ora 9.00.*(Romanian viitorul anterior)

The transposition technique is followed by modulation, e.g. *our correspondence had been managed with so much address - că legătura noastră fusese sănuită cu atâta îscusință*. We can easily notice that the stylistic value of the English verbal form **had been managed** is different from the value of the Romanian verbal form **fusese sănuită**, that the author has chosen. This has been done in a view to adapt or to modulate the context to the standards of communication of the target language, otherwise there might have been a total grammatical equivalence but the term translated is illogical because it does not correspond with the standards of communication.

The semantic equivalence technique is also applicable while translating the perfect tenses. According to the results of the research only 6 examples from 100 have been translated by means of semantic equivalence technique. E.g. *his mother had let fall some speeches - maicăsa scăpase o vorbă.*

There are cases when perfect tenses are not translated at all, but only when it does not affect the context, as in the example: *as if it had been by chance- ca din întîmplare*, the stylistic connotation does not suffer changes at all. Not to translate the forms is an acceptable method because the translator's final goal is not to translate the forms but to render the meaning so, not to affect the meaning of the text in the

target language while translating it into another.

As the research has demonstrated the choice of techniques varies from tense to tense. For example, to render the semantic value of the English present perfect tense, the **word-by-word** technique is preferable in 52 % of cases. We shall consider the following example: ... *I know not what else I have done to change the countenances of the whole family to me...* (English present perfect); ...*nu știu ce altceva am făcut care ar fi putut să schimbe purtarea celor din familie ...* (Romanian perfectul compus). To translate the English present perfect into Romanian the author applied word by word technique for two above mentioned and explained reasons: of structure and core meaning of both verbal forms. It is important to state that what we have mentioned above is applicable only when speaking about the present perfect that is translated into Romanian by perfectul compus. As it can bee seen from example we found the exact equivalents of the words ‘have’ and ‘done’ into Romanian that are ‘am’ and ‘facut’, so we can say that we translated the words and not the concepts. But we have to state that even if the above mentioned has demonstrated its rightness, the English present perfect and Romanian perfectul have no total semantic equivalence. As we can notice in the following examples: *By this means I had, as I have said above, the advantages of education that...- În felul acesta, am avut parte, cum spuneam, de toate binefacerile unei educații pe care...* the technique applied in the above example is transposition, the present perfect from English is rendered into Romanian by imperfect, tenses that are compliteley different from the point of view of structure, thus when translating them the grammatical value of tenses are changed. The correctness of using imperfectul in the Romanian sentence can be argued since the prior meaning of the Romanian “imperfectul” is an action in progress at a past moment, simultaneous with another past action. In fact the Romanian “imperfectul” belongs to the imperfective aspect as well as the present. Both the “present” and “imperfect predictions” talk association with endpoints which is a characteristic feature of the progressive in English. They are not restricted to the situation types that have endpoints; in English, there is general consensus, that events and processes (at least in principle) have endpoints while states and habitual lack endpoints. The Romanian “prezentul” and “imperfect” predictions are deprived of the connotations of temporaries, which instead characterize the English progressive. Moreover, they are the

tenses that express the habitual reading of Romanian situations (i.e. the situation they refer to are viewed “not as an incidental property of the moment but, precisely, as a characteristic feature of a whole period” [8]. It is important to mention that transposition is used only in 1% of cases, active voice.

The word-for-word technique is followed by modulation in 9% of cases, because there are situations when there is total grammatical equivalence but the term translated from the target language is illogical because it does not correspond with the standards of communications of the target language, so it needs to be modulated that means to be adapted to the context as in the following example: ‘*But here, my dear,’ says he, ‘you may come into a safe station, and appear with honour and with splendour at once, and the remembrance of what we have done may be wrapt up in an eternal silence, as if it had never happened.*’ [2]. / *Dar, vezi, draga mea, că acum ai prilej să te căpătuești și să poți să te arăți cu cinste în lume iar amintirea celor ce s-au petrecut între noi poate fi învăluită în tăcere veșnică, ca și cum nu ar fi întîmplat.* [1, 52]. In the above mentioned example we can notice a total grammatical equivalence in the structures of both verbs but lack of semantic equivalence because the meaning of the English verb *to do* is to perform an activity, action or job. The Romanian verb *a petrece* means to occur, to happen. The meaning of the English verb *to do* is rendered into Romanian by verbul *a face* but the author selected a different verb to adapt the sentence to the standards of Romanian utterance.

There are cases when the author does not translate the present perfect forms. This is not a problem when it does not affect the meaning, and in our examples presented above the stylistic connotation does not suffer changes at all. Example: “*Poor child,’ says my good old nurse, ‘you may soon be such a gentlewoman as that, for she is a person of ill fame, and has had two or three bastards.’* . [2]. / *Sărmană copilă, facu bătrâna mea doică, nu e greu să ajungi curind o cucoana de soiul ăsta, cu nume prost și doi copii din flori.* [1, 31].

Not to translate the forms is an acceptable method because the translator’s final goal is not to translate the forms but to render the most exact meaning so, not to affect the meaning of the text in the target language while translating it into another.

When turning to the translation of the English past perfect into Romanian it should be mentioned that the most preferable technique is

transposition with 69,3%. This can be explained by the differences in the structure of the English tense and the Romanian tenses used to render them. Thus the English Past perfect is formed with the help of the auxiliary verb ‘*to have*’ in past tense plus past participle of the main verb for instance ‘*heard*’, that is totally different from the Romanian perfectul compus or imperfectul. So the meaning is rendered as in the original text but structure is different. Consider the following example: e.g. *He had scarce done speaking to them, and giving me my errand, but his man came up to tell him that Sir W— H—’s coach stopped at the door; so he runs down, and comes up again immediately.* [2]. / Și uite că nici nu **sărbătorește bine cu vorba** și revetorul lui urcă scările ca să-i spună că trăsura lui Sir W.H. s-a oprit la poartă. El coboară scările în goană și se întoarce îndată. [2, 43].

Transposition is followed by modulation. The author needs often to adapt the form to the meaning, that’s why modulation technique is preferable in the examples we presented. Modulation has 20,4%

More often, particularly in literary works the authors use idiomatic expressions, proverbs, phrasal verbs to render the local colour of a particular region or character or of the target language itself. In this cases while translating the translators need to find the semantic equivalents of these expressions in order not to loose the meaning and vividness of style. The rate of semantic equivalents while translating the Past perfect tenses is of 6,1 %. For example: e.g. *...and another family which had taken notice of me when I was the little gentlewoman, and had given me work to do, sent for me after her, so that I was mightily made of, as we say;* [2]. / ... și mai era o familie ce mi arătase interes în vremea când mi se spunea micuța doamnă, care a trimis de asemenea să mă caute, aşa în cît nu eram lăsată în plata Domnului. [1, 34].

There are also cases when the Past perfect tenses are not translated at all. Consider the sentence: e.g. As I stepped forward to say this, towards the door, he was just got to the door, and clasping me in his arms, as if it **had been** by chance, ‘Oh, Mrs. Betty,’ says he, ‘are you here? [2]. / În clipa în care eu am făcut un pas înainte ca să-I spun aceste cuvinte, el tocmai ajunsese în ușă și m-a strîns în brațe, ca **din înțimpare**. [1, 37]. As we have noticed in our example this does not affect the meaning. In the example we presented above it is more suitable not to translate the tense than to do it. To say as the author said ‘*ca din intimplare*’ sounds more appropriate in the Romanian language

than ‘*s-a intimplat ca din intimplare*’ The Romanian speakers do not say like this ‘*s-a intimplat ca din intimplare*’. Avoiding the translation of the Past perfect tense the author keeps the specific feature of the Romanian utterance.

Future perfect is used very seldom in Modern English (1-2 cases per 500 pages) and it is not used at all in Modern American English. The Romanian correspondent of the future perfect “viitorul anterior” is also used very seldom, exclusively in written form, being quite absent from the Romanian utterance. Both forms convey the idea of something that will be completed before a particular time in the future. As a general conclusion we can say that from one hundred of examples of perfect tenses 6% are examples of future perfect in the past. In order to translate them the author used transposition (66,6%) *I told him how imprudently his brother had managed himself, in making himself so public; for that if he had kept it a secret, as such a thing out to have been, I could but have denied him positively, without giving any reason for it, and he would in time have ceased his solicitations; but that he had the vanity, first, to depend upon it that anything troubled me.* (Daniel Defoe *Moll Flanders*) [2]. / *I-am spus ce nechibzuit se arătase fratele lui, dînd totul în vîleag; fiindcă dac-ar fi păstrat taina, aş fi putut să-l refuz de-a dreptul, fără să-I dau nici un motiv şi el ar fi încetat pe dată; dar mai întîi avusese deşărtăciunea să credă că eu nu-l voi respinge şi, în al doilea rînd, îşi luase libertatea de aşî împărtăşi planul întregii familii.* [1, 49] And modulation (33,3%): *By this means I had, as I have said above, all the advantages of education that I could have had if I had been as much a gentlewoman as they were with whom I lived; and in some things I had the advantage of my ladies, though they were my superiors; but they were all the gifts of nature, and which all their fortunes could not furnish.* (Daniel Defoe *Moll Flanders*) [2]. / *În felul acesta, am avut parte, cum spuneam, de toate binefacerile unei educaţii pe care aş fi primit-o desigur, dacă aş fi fost şi eu o domnişoară deopotrivă celor în mijlocul căror locuiam.* [1, 35].

This research has demonstrated once again that the generally accepted truth about translation process and namely that when translating people have to render the message from the source language into the target language and not simply to translate the words or verbal forms is applied when translating English perfect forms into the Romanian language too. This is the reason that influence or determine

the translation techniques choice. We can state that the most used technique is transposition and modulation. This can be explained by the differences in meaning, structure and number of the English tenses and the Romanian tenses used to render them.

### **Bibliography:**

1. Alexander, L.G. *Longman English Grammar*. - London, 1988
2. Batstone, R. *Grammar Oxford*. -Oxford, 1995
3. Bădescu Alice, L. *Gramatica limbii Engleze*. – Bucuresti, 1963
4. Bărbuță, I. *Gramatica uzuală a limbii române*. – Chișinău, 2000
5. Condrea, I. *Comunicare prin traducere*. – Chisinau, 2001
6. Croitoru, E. *Mood and Modality*. – Iasi, 2002
7. Defoe, D. *Intimlările fericite și nefericite ale vestitei Moll Flanders*. Chisinauu, 1992.
8. Defoe, D. *Moll Flanders*. London, 1997.
9. Levițchi, I. *Gramatica limbii engleze*. – București, 1993
10. *Longman Dictionary of Contemporary English*, Moscova, 1992.

## COMPOUND NOUNS IN THE LANGUAGE OF ENGLISH NEWSPAPERS

**Marianna Fuciji**, Catedra de Filologie Engleză

Scopul principal a articolului prezent este de a demonstra specificul și valoarea partilor de vorbire formate din cuvinte compuse la baza substantivelor compuse care se pot găsi în mai multe limbi germanice.

Un alt scop vizat în acest articol este de a demonstra utilizarea substantivelor compuse în limba literară, care se reflectă foarte bine în presa Engleză. În acest mod articolul dat demonstrează și limbajul presei Engleze de azi. Ca bază pentru exemplele selectate au servit ziarele *The Wall Street Journal Europe* și *Newsweek* aparute în 2004-2005.

Acest material poate fi de interes pentru cei care doresc să continuă aprofundat cariera lor științifică și cea educatională în domeniul limbajului presei.

Compounding, one of the oldest methods of word-formation occurring in all Indo-European languages, is especially developed in Germanic languages. English has made use of compounding in all periods of its existence. *Headache*, *heartache*, *rainbow*, *raindrop* and many other compounds of the type noun stem and its variant, such as *mans-laughter*<*OE manslaeht* with the verbal noun stem for a second element, go back to Old English. To the oldest layer belong also the **adjective** stem + noun stem compounds: *holiday*, *sweetmeat*, and so on.[1]

Some compounds (among them all those listed above) preserve their type in present-day English, others have undergone phonetic change-; due to which their stems ceased to be homonymous to the corresponding free forms, so that the compounds themselves were turned into root words. The phenomenon was investigated by Soviet philologists V. A. Bogoroditsky, L. A. Bulakhovsky and N. N. Amosova, who used the Russian term *упрощение основы* which may be translated into English as "simplification of stem" (but this translation can be only tentative). Simplification is defined as "a morphological process by which a word of a complex morphological structure loses the meaning of its separate morphological parts and becomes a mere symbol of the notion given.[2]

**COMPOUND WORD** [from Middle English *componē*, from Old French *compon(d)re*, Latin *componere/compositum*, to put together]. Compound words occur in many languages. In German, they are conventionally written in solid form *Eisenbahn* ('ironway')

railway. *Eisenbahnknotenpunkt* ('ironwayknotpoint') railway junction. In Greek and Latin, they are typically joined by thematic vowels, such as the **-i-** of Latin *agricultura*, the **-o-** of Greek *biographia*. In French, one kind of compound has the form of a prepositional phrase: *pomme de terre* (apple of earth'). potato: *arc-en-ciel* ('arch in sky') rainbow. Another consists of a verb noun phrase: *gratte-ciel* ('scrape-sky') skyscraper; *grills-pain* ('grill-bread) toaster.[3]

*Compound words* are words consisting of at least two stems which occur in the language as free forms. In a compound word the immediate constituents obtain integrity and structural cohesion that make them function in a sentence as a separate lexical unit.[4]

A compound noun is a grammatical structure in which nouns are linked together to indicate a new concept. Noun compounds, which are also known as nominal compounds, often constitute a troublesome area of English grammar for students learning English as a second or foreign language. They are especially prevalent in professional texts in science and technology, business, medicine, law, and other areas of English for Specific Purposes (ESP). The difficulty usually lies in decoding the compounds rather than in understanding the individual words in the compound. For example, a student may know the word *dish* and the word *cloth*, but this would not necessarily tell her that a *dish cloth* is used for drying wet dishes. By teaching students how to decode noun compounds, we can help them overcome a common difficulty in reading advanced and specialized texts.[5]

Compound Nouns as a part of lexical stratum in the contemporary English serve also as a basic vocabulary parameter in all functional styles of English. Adjectives are used in English to describe the characteristics of nouns, for example, *a long table*, *a broken table*, or *a painted table*. Nouns in noun compounds can also serve this function, though they usually describe categories rather than characteristics, for example, *a metal table*, *a picnic table*, or *a card table*. Noun compounds consisting of two nouns occur in many everyday activities, for example, *dinner plate*, *tooth brush*, *dish cloth*, *bookshelf*, *hair clip*, and *raincoat*. A few noun compounds are written as one word, though most are written separately. In American English today, noun compounds are usually not hyphenated. There are no rules that can tell you when to write a noun compound as a single word; if one is not sure, the only solution is to check a dictionary or a speller.[6]

Making one aware of the linkage between definitions, which are usually familiar with, and noun compounds, which are usually not familiar with, provides a means of demystifying a complex area of English grammar and thus potentially aiding their ESP reading comprehension skills. The idea that noun compounds are compressed definitions, a kind of shorthand for the terminology in a specific field, should also help the to understand that many noun compounds are not intelligible even to native speakers unless they work in a field or profession in which they have been exposed to the original definition of the term. Because technical knowledge is often required in order to correctly interpret certain noun compounds, which often cannot be deciphered when they are first encountered, they are best described as "reminders of a once-learned definition". [7]

The structural cohesion and integrity of a compound may depend upon unity of stress, solid or hyphenated spelling, semantic unity, unity of morphological and syntactic functioning or, more often, upon the combined effect of several of these or similar phonetic, graphic' semantic, morphological or syntactic factors.

The integrity of a compound is manifested in its indivisibility, i.e. the impossibility of inserting another word or word-group between its elements. If, for example, speaking about a *sunbeam* we can insert some other word between the article and the noun, e.g. a *bright sunbeam*, *a bright and unexpected sunbeam*, because the article a is a separate word, no such insertion is possible between the stems **sun** and **beam**, for they are not words but morphemes.

The analysis of the semantic relationship existing between the constituents of a compound presents many difficulties. Some authors have attempted a purely logical interpretation distinguishing copulative, existential, spatial and other connections. This scheme, however, failed to show the linguistic essence of compounds and was cumbersome and artificial. [8]

A compound word possesses a single semantic structure. The meaning of the compound is first of all derived from the combined lexical meanings of its components, which as a rule, retain their lexical meanings, although their semantic range becomes considerably narrowed. The lexical meanings of the components are closely fused together to create a new semantic unit with a new meaning that is not merely additive but dominates the individual meanings of the components. The semantic center of the compound is found in the

lexical meaning of the second component which is modified and restricted by the lexical meaning of the first, e.g. *hand-bag* is essentially 'a **bag** carried in the hand for money, papers, face-powder, etc.; *pencil-case* is 'a **case** for pencils', etc.

Both components, besides their denotational and connotational meanings possess distributional and differential types of meaning typical of morphemes. The differential meaning, found in both components especially comes to the fore in a group of compound words containing identical stems. In compound nouns *eye-tooth* - 'a canine tooth of the upper jaw', *eye-lash* - 'the fringe of hair that edges the eyelid', *eye-witness-* 'one who can bear witness from his own observation', *eye-glasses* - 'a pair of lens used to assist defective sight<sup>1</sup>', *eye-sore*—'an ugly or unpleasant thing to see', *eye-strain*— 'weariness of the eye, etc, it is the differential meaning of the second components - **tooth-**, **glasses-**, **witness-**, etc. that brings forth the different lexical meanings of the stem **eye-** and serves as a distinguishing clue between these words.[9]

The lexical meanings of the components alone, important as they are, do not make the meaning of the compound word. The meaning of the compound is derived not only from the combined lexical meanings of its components, but also from the meaning signaled by the pattern of the order and arrangement of the stems.

The language of English newspapers is one of the forms of the English literary language characterized – as any other style – by communicative and informative aims and its own system of language means.

In the language of newspapers all compound words and compound nouns in particular carry out a definite communicative aim of newspaper style and serve to different pragmatic purposes.

Compound Nouns are often used in all features of English language newspaper style because of their great semantic value and structure. [10]

From the point of view of the **m e a n s b y w h i c h t h e c o m p o n e n t s a r e j o i n e d t o g e t h e r** noun compound words may be classified into words formed by mere placing one constituent after another in a definite order, e.g.

✓ Only 26% thought the *stock market* would drop in the next year, but 54% thought a recession "very likely" or "somewhat likely". [11] / stock- exchange market/

- ✓ Suppose that the Americans, worried by rising debt or falling stock prices, increased their saving. [11]
  - / stock prices – prices for the stocks/
- ✓ Companies bought computers, installed communications networks and built factories and warehouses. [12]
  - /communications networks – networks used for communications/
- ✓ American consumer are assumed to spend in the line with income growth – not faster (as in recent years) or slower (as would occur if people increased their saving).[13]
  - / income growth – growth of income (salary)/
- ✓ E – business involves creating new customer – facing sales, marketing and service channel. [13]
  - /Service channel – TV channel that offers services in buying something/
- ✓ Indeed, in the digital era, the old axiom that the customer is always right takes on new dimensions.[14]
  - / digital era – era of digital systems/
- ✓ Fundamentally, managing the customer relationship is the only way to have a dramatic impact on core business performance” notes Ross.[14]
  - /customer relationship -relationship between customer and seller or a company/
  - / business performance – performance in business relationship between customers and seller or a company/
- ✓ Successful e – business operations are often built around a careful integration of marketing, sales, ordering, inventory, manufacturing, distribution, shipping, procurement and customer support service.[14]
  - /e-business operations – electronic operations used for businesses/
  - /customer support service - service that offers support for customers/
- ✓ But harnessing technology alone is not enough to make e – business work. [14] (e-business work - electronic business work)
  - ✓ The new mobile networks handle data 40 to 200 times faster than current technology, providing continuous mobile access to corporate networks, databases, e – mail systems, WWW sites and even videoconferencing system.. [15]
    - /e- mail systems - electronic systems used through Internet /
    - /videoconferencing system – systems used while video

## conferences/

► It began with polls showing Barak was headed for a stringing defeat in early elections and ended with one of the worst burst of Israeli – Palestinian violence since fighting erupted in the West Bank and Gaza in late September. [15]

/Israeli-Palestinian violence – violence of Israelis and Palestinians/

► The 46 – year – old French television cameraman has a grizzled face.[15] /Cameraman – a person whose job is operating a camera for making video reports in television/

The given examples show the actual usage of compound nouns in English-language newspapers. Due to the meanings the compound nouns carry out we may see that these elements of English vocabulary are used very often in present literary form of English language as they save place in written form and express much at the same time.

## **REFERENCES:**

1. Ginzburg. R.S., Khidekel S.S.(1996), *A Course in Modern English Lexicology*: Higher School Publishing House. Moscow . pp.135 –140.
2. Arnold M.V. (1973), *The English Word*. Vysshaya Shkola Moscow . pp. 63 – 66; 68 – 72.
3. McArthur Tom ( 1992), *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford University Press Inc. New York. pp.647; 697.
4. Rayevska. N. “ English Lexicology”. Radiansika Shkola. 1961 [124 – 126; 130 – 133; 145 – 151]
5. Master Peter “English Teaching Forum” 2003. [2 – 7]
6. Soudek Lev (1967).*Structure of Substandard Words in British and American English*. Bratislava .pp.33 – 37; 40 – 43;
7. Hatcher A.G.(1997).*An Introduction to the analysis of English noun compounds*. Washington D.C. pp.356 – 373
8. Гутерман Н.Г.(1995),*Сложные существительные в современном английском языке*. Ленинград. pp.83 – 84
9. Ball A.M.(1965), *Compounding in the English Language*. New York .pp.102 – 105
10. *Newsweek*. October 2, 2004
11. *Newsweek*. August 4, 2004
12. *The Wall Street Journal Europe*. May 25, 2004
13. *The Wall Street Journal Europe*. April 15, 2004
14. *Newsweek*. February 28, 2005

## PECULIARITIES OF THE ENGLISH GERUND TRANSLATION

**Lilia Patrășcu**, Catedrea de Filologie Engleză

*Articolul este o cercetare în domeniul gramaticii și al traducerii. Studiul prezintă opinii și concluzii în ceea ce privește procesul analizei tehniciilor aplicate în traducerea formelor gerunziului din limba engleză în limba română. Această cercetare începe cu o investigare a fenomenului de traducere și a metodelor de traducere, după care urmează analiza propriu zisă, prin utilizarea diferitor metode de investigare așa cum sunt metoda contrastivă și comparativă, care reprezintă scopul acestui articol – tehniciile aplicate la traducerea gerunziului.*

Language changes all the time. Even though grammar changes much slower than vocabulary, it is not a set of unalterable rules. The most important task of grammar is to bring grammatical scientific research, to put in dialogue old arguments with those which contributed last time to the solution of some complex problems and modern scientific understanding of facts in the language. [1] Being one of the most complex forms of the verb, English gerund remains an actual theme that rises the interest of scientists. In the process of studying the English Gerund the major problem we have encountered is the ways of translation the English Gerund.

Translation, the transfer of a message from one language into another for communication, has vital importance in introducing people to cultures, civilizations, and societies that are different from their own, as well as to modern ideas and technical/scientific developments.

Translation is the act of finding for language words equivalents in another one, considering that words are a kind of ‘etiquette’ of objects, phenomena, actions, etc.

As a rule, the object of translation is not a list of separate lexical units but a coherent text in which the source language words make up an integral whole. Though each word in the language has its own meaning, the information it conveys in a text depends to a great extend on its contextual environment. The context may modify the meaning of a word to such a degree that its regular equivalents will not fit the target language. Comisarov V. writes the following about contextual modification, “The contextual modification may extend the connotative meaning of the word. The translator is greatly concerned about the adequate reproduction of this part of the word semantics,

since it has an impact upon the whole text.” [2]

Apropos of adequacy, we shall mention the method elaborated by Retsker Y. that consists in overcoming difficulties concerning lexical aspect of translation. He tried to single out types of correspondence between two lexical units in source text and target text. His classification runs as follows: equivalent and analogue. [3] But the real difficulty seems to arise when translator does not see any appropriate word given in the dictionary to fit the context. Therefore Retsker Y. suggests one more important way of translation – adequate substitution, which has three types: logical development of the idea of the word (interpreting), antonymic translation, compensation (the usage of completely different means of target language to convey the meaning of the word from source language. It happens when translator deals with proverbs and idioms.)

Barahudov L., the famous Russian linguist, in his turn, added some points to Retsker’s classification, developing his own ideas of the lexical aspect of translation. Barahudov L. treating lexical problems of translation suggests the following types of lexical transformation: lexical substitutions, antonymic translation, compensation, addition and omission. According to him, there are three kinds of lexical substitutions: Differentiation of the word meaning, generalization of the word meaning, substitution based on cause-effect relations. [4]

Croitoru E. indicates other techniques of translation as: borrowing, translation loan, literal translation, transposition, equivalence, modulation, explanation etc. [5]

Method of modernistic translation, for example, is extremely subjective, introducing subjective style of translation, change of main ideas and images. [6]

Concerning the translation method some Soviet scientists suggested the term “realistic translation” that substituted the term “adequate” or “full-fledged” translation. According to Gachechiladze G. translation is the reflection of the original text just as the latter is the reflection of reality. [7]

Many of these techniques which are mentioned above are used while translating English Gerund.

If we start analyzing the English Gerund in the following sentence “... and after committing the robbery, jumped slap out of the window: which was only a story high.”( Ch.Dickens, 1966:241) [8] e.g. ”Săvârșind furtul, sări pe geamul ce era la înălțimea unui etaj.”

(Ch.Dickens, 1988: 240) [9] the way of formation is similar. From this example we can see the way **mot-a-mot**. Indefinite Active Gerund is rendered into Romanian also as Romanian Gerund. There are not grammatical form changes nor lexical (meaning) changes. In this sentence the word: „*săvârșind*” are Romanian gerund, because the Romanian gerund is the verb forms in *-and*, (*-ind*). Only in few cases the Romanian forms in *-and*, (*-ind*) correspond to English gerund. There are some rules of forming the Romanian gerund:

The suffix of the Romanian gerund *-and* appear in the following form:

a	- A mâncă A crea	nd	Mâncâ creând	Venea încet mâncând. Îl văd mereu creând dispozitive noi.
---	---------------------	----	-----------------	---

The suffix of the Romanian gerund *-ind* appear in the following form

i	- A dormi A pregăti	nd	Dormi Pregăti	Te-am vizut dormind cu capul pe masă. Pregătind masa, puteți asculta muzică.
---	------------------------	----	------------------	---

Let's analyse the following examples *e.g.* “*That can only be done by stratagem, and by catching him when he is not surrounded by these people.*”(Ch.Dickens, 1966:334) [8] *e.g.* ”*Aşa ceva nu se poate de făcut decât prin vicleşug şi să-l prindem când nu e înconjurat de aceşti oameni.*”( Ch.Dickens, 1988: 336) [9] *e.g.* “*Who the devil can tell that without knowing of what kind it is?” asked Monks.*” (Ch.Dickens, 1966: 298) [8] *e.g.* ”*Cine naiba ar putea să-l numească fără a şti despre ce e vorba?” întrebă Monks.*” (Ch.Dickens, 1988:299) [9] In these cases English Gerund is rendered by the Romanian Infinitive and „modul conjunctiv”. During translation the grammatical value of the words changed and this way is called **transpositin**.

*e.g.* “... *he had tumbled out of the coach, by some means or other; end running down to the deserted tenement began kicking at the door like a madman.*” (Ch.Dickens, 1966: 249) [8] *e.g.* “... *doctorul se și coborî din trăsură; acolo a început să bată cu piciorul în ușă ca un*

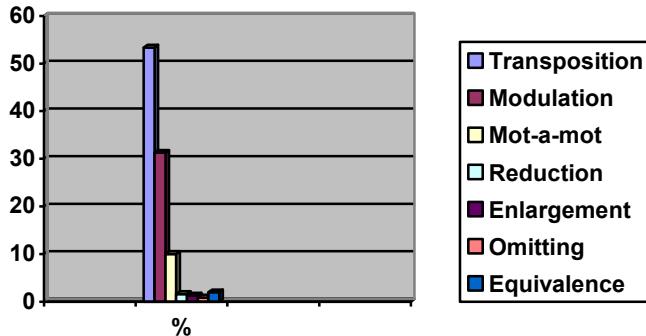
*om ieșit din minți.* (Ch.Dickens, 1988: 247). [9] In this model there are two ways of translation. The first is **enlargement**, because “to kick” means to hit smb./sth. with your foot not with the hands. In English “to kick” is expressed by one word but in Romanian it is necessary to mention the word “piciorul”. If we don’t mention, “to kick” loses its meaning as “a bate” – “to beat”. The second way is **transposition**: gerund is rendered as “modul conjunctiv”.

Not all the examples are subdued to translation. The translator changes the structure but the meaning remains the same. e.g. “*Such as there were hurried quickly past: very possible without seeing, but certainly without noticing either the woman, or the man who kept her in view.*” (Ch.Dickens, 1966: 367) [8] e.g.”*Rarii trecători ce mergeau cu pas grăbit probabil că nu observau nici pe femeia și nici pe bărbatul ce o urmărea.*” (Ch.Dickens, 1988: 371) [9] in this sentence the author used the **reduction** way. Two gerund forms are fused into one: „without seeing”, „without noticing” – „că nu observau”.

e.g. “*Mr. Fagin laid great stress on the fact of his having taken Oliver in, and cherished him ...*” (Ch.Dickens, 1966: 138) [8] e.g. “*Domnul Fagin accentuă în deosebi faptul că anume el îl găzduise pe Oliver.*” (Ch.Dickens, 1988: 138) [9] e.g. “... when he sits on a table in an easy attitude, smocking a pipe, swinging one leg carelessly on and fro, and having his boots cleaned all the time, without even the past trouble of having taken them off.” (Ch.Dickens, 1966: 140) [8] e.g.”... când șede tolănit pe masă, trage din lulea și bîțe dintr-un picior în timp ci i se lustruiesc ghetele, știind că nu mai trebuie să le scoată.” (Ch.Dickens, 1988: 140). [9] Studying these examples we see that the English Gerund is expressed in phrasal verbs which at the same time can be idiomatic expressions. Translating phrasal verbs the author came upon to the **modulation** way. He didn’t find the right equivalents which could express idioms. He adapted other forms: “a gazdui”, “a scoate”. But in the second sample the word “a scoate” can be replaced by another one: “a descălță”.

e.g.”... she had kept the trinket, for some time, in the hope of turning it to better account; and then, had pawned it...” (Ch.Dickens, 1966: 301) [8] e.g.”... a păstrat bijuteriile în speranța că va reuși să tragă din ea un folos mai mare, dar apoi a amanetat-o...” (Ch.Dickens, 1988: 302) [9] here we find another technique –

**equivalence.** „To turn to good account” is a phraseologic expression and is translated as „a folosi cît mai bine , a valorifica”. The translator also used the Romanian idiomatic expression “va reuşi să tragă din ea un folos mai mare”.



The ranking that is presented above indicates that from the most frequent ways of translation, transposition takes the first place and constitutes 53,34%. This way can be expounded by the grammatical differences in the structure of English and Romanian Gerund. We know that the English Gerund is formed with the help of the suffix – *ing*, but the Romanian Gerund – suffixes *-ând* (*-înd*). This structure can not be seen in this technique, because the English Gerund is rendered by a verb, „modul conjunctiv” that is formed with the help of particle „*să*”, modul indicativ of the verb receives the suffix “*se*” and constructie infinitivală for instances: „*of eating-să prindem*”, „*seeing-văzuse*”. While translating these examples the author maintains the meaning but the structure is changed. Transposition is followed by modulation – 31,28%. It is difficult to find suitable equivalence and the grammatical values remain the same that is why the author uses modulation. He needs to expose an appropriate form. Enlargement is less used. Differences in culture results in situations in which a concept in one language is unknown, in the receptor language no lexical equivalence exists to convey it. That is why it is necessary to explain, for instance: “*kicking – a bate cu piciorul*”. Also here we find the following techniques: mot-a-mot, 10,02%, reduction, 1,6%, not translated words, enlargement 1,31%, equivalence 2%.

English and Romanian are distantly related, the comparison of related and unrelated languages is widely spread. While studying the examples from the novel “Oliver Twist” by Charles Dickens we have come across a peculiar thing: the English Gerund is rendered into Romanian by a verb in “modul conjunctiv” present and the most frequent way of translation that was applied by the translator was transposition, because the grammatical value of the English Gerund is changed. This conclusion makes us very attentive, not to resort to the mot-a-mot way of translation in speaking English. Besides transposition we applied other techniques as explanation, modulation, word by word etc. To rank the contribution of translation we found out that the most important contributions were: we understood how an idea could be expressed in different ways, explored how to render Source Language expressions in the Target Language, understood the importance of cultural knowledge in translation, learned the effect of word choice on meaning and enlarged vocabulary.

Thus, this research has given us the idea of the adequacy of any translation. No matter how a translator (interpreter) is talented he should remember two most important conditions of the process of translation: the first is that the aim of translation is to get the reader as closely as possible acquainted with the context of a given text and then the second – to translate – means to precisely and completely express by means of one language the things that had been expressed earlier by the means of another language.

### **Bibliography**

1. Otto Jesperson. *Essentials of English Grammar*. - New York, 1968.
2. Комисаров В. *Слово о переводе*. – Москва, 1973
3. Рецкер Я. О закономерных соответствиях при переводе на родной язык. Вопросы теории и методики учебного перевода. – Москва, 1956
4. Барахудов Л. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. - Москва, 1975
5. Croitoru E. *Tehnici de traducere*. – Chisinau, 1997.
6. Basset-mc Guire. *Translation studies*. – London, 1991.
7. Гачечиладзе Г. Художественный перевод и литературные взаимосвязи.- Москва, 1972.
8. Dickens, Charles. *Oliver Twist*. - Oxford, 1966.
9. Dickens, Charles. *Aventurile lui Oliver Twist*. - Iasi, 1988.

## MAJOR DIFFICULTIES IN USING AND TRANSLATING ENGLISH IDIOMS

**Stela Banu**, Catedra de Filologie Engleză

*În cadrul multor expresii idiomatice, elementele constitutive își păstrează independența semantică, ceea ce permite calchierea sau traducerea lor literală într-o alta limbă. Spre deosebire de asemenea îmbinări frazeologice, care sunt disociabile și în care cuvintele își păstrează sensul lor propriu, expresiile idiomatice au un înțeles figurat, care aparține întregului grup frazeologic, imposibil de tradus, ad litteram, într-o altă limbă. Este de la sine înțeles că nici limitele dintre unitățile frazeologice idiomatice și cele neidiomatice nu sunt întotdeauna ușor de stabilit, însă distincția în sine e importantă și ea merită să fie analizată. Ca expresii specifice unei anumite limbi, idiomurile trebuie traduse cu multă grijă într-o altă limbă, tocmai pentru că înțelesul lor nu poate fi dedus din suma părților componente. Ceea ce autorul dorește să sublinieze cu acest prilej este că studiul idiomurilor poate interesa nu numai pe lingviști, lexicografi, traducatori etc., ci și pe toți cei care predau limbi străine ori limba română străinilor.*

Generally speaking, English idioms are really a complicated issue for Romanian learners of English because they include two areas: form and style that cause a lot of problems in mastering them. Idiomatic expressions have an important role in the non-standard English. Romanian learners should take into consideration all their peculiarities that can create both dilemma and misunderstandings in dealing with them. The article focuses on the difficulties which foreign learners experience when they try to use idioms or to translate them. Many times students feel embarrassed and frustrated if they cannot understand the idioms used by the native speakers. Another obstacle is that the learner does not know in what circumstances it is correct to use an idiom. One does not know the level of style whether an idiom can be used in a formal or in an informal situation. When the person is a friend and the atmosphere is private, one may use informal or even slang expressions, but in other cases, when you do not know the person, or the people you are speaking to very well, you choose words much more carefully. It'd be wrong and impolite to choose such expressions in formal circumstances because you would be looked like a low person, a person without culture, and with bad manners. To be clearer, it means that one can express the same information or idea in more than one way using a different level. Here is an example, when

one arrives late at a meeting, a typical way of apologizing would be: “Sorry I’m late! - but I got badly held up”.

But if one come too late to a meeting with a stranger or to a business meeting, another choice of expression for being late would be perhaps, “*I do apologize for being late. I’m afraid my train was delayed.*” Another example: “*Jorge, hold your horses!*” and “*Jorge, I am afraid you have to relax a little*”. The distinction between both examples is clear; the first example is used in an informal situation, and the second one in a formal environment. In general, the formal expressions are utilized in written much more than in spoken English and are used to show distant relationship between speakers. Such expressions are used for example when one makes a formal speech to a large audience. Informal expressions are used in every-day spoken English and personal letters. Very often you can hear slang expressions used in informal situations between good friends. Examples: “*to change the ducks, to have a monkey on one’s back etc.*” To avoid an unpleasant situation it will be better if non-native speakers will use expressions which are neutral in style and can be used in any situation. Another major difficulty is that the learner does not know if an idiom is natural or appropriate to a certain case. This can only be learnt by careful listening to native speakers or careful reading of English texts which contain idioms. To help the learner with this intricacy it’d be better if one will learn and use examples of idiomatic expressions in typical situations in which it seems necessarily and take a careful note of these expressions. People over the world who are studying English as a second language do not find it easy to use idiomatic expressions fluently. Even those who are well trained in English are often puzzled by the idiomatic structure of the language.

Translating used to be something that only human beings could do, but it is no longer like this. From the very beginning one must mention that the society we live in is considered an informed society, a kind of civilization in which it is very important the creation, distribution and manipulation of information. The process of decoding the information from a language into another one is very difficult, especially when we talk about the translation of English idioms. The main problem concerning idioms is that it is not possible to translate them using the general rules. There are exceptions, for example: “*to take the bull by the horns*” (meaning “face and tackle a difficulty without shirking”) can be translated literally into French as “*prendre*

*le taureau par les cornes*", into Romanian "*a lua taurul de coarne*", which has the same meaning. Another problem with sentences that contain idioms is that they are typically ambiguous i.e. in the sense that either literal or idiomatic interpretation is generally possible: e.g. the phrase "*to buy a white horse*" can really be about *buying* and *horse*. However, the possibility of having a variety of interpretation does not distinguish them from other sorts of expressions. Another fact is that they need special rules in addition to the normal rules for ordinary words and constructions. The real problem with idioms is that they are not generally fixed in their forms, and that the variation of forms is not limited to variations in inflection (as it is with ordinary words). Thus there is a serious problem in recognizing idioms. This problem does not arise with all idioms. Some are completely frozen forms whose parts always appear in the same form and in the same order. E.g. "*it's cat's concert, or love me, love my dog*". However, such idioms are by far exceptions. A typical way in which idioms can vary is in the form of the verb, which changes according to tense, as well as person and number and sometimes the noun vary in the idioms which have animal names. Examples: "*to go away/off with a flee in one's ear, to play/act the ass, to get a look/sight at the elephant, to flog/beat a dead hors, knee-high to a duck/mosquito/grasshopper, great snakes/Caesar/Heavens/Scott/Sun!, to drive one's hogs/pigs, etc*".

Each language contains expressions that make no sense when they are translated literally into another tongue. There are many cases when students tried to translate some idiomatic expressions literary and as a result they created humorous affect, expressions with comic results. Above all, we have to remember that it is extremely unwise to translate idioms into English from one's own native language. One may be lucky that the two languages have the same form and vocabulary, but in most cases, the result will be utterly bewildering to the native speaker. E.g. *Thanksgiving* = *mercidonant* (literal French) => will be highly amusing. If a German or Spaniard or Italian literally translate *birthday suit* and *get down to brass tacks*, the terms would make no sense, or the wrong sense. Even a native speaker of English who is not used to hear literate idioms such as: *fits and starts, cock-and-bull story, hue and cry, and touch and go* will not be able to make sense of them. The purpose in defining these idioms is *to let the cat out of the bag* for those who have not heard them often enough to catch their meaning. Other idioms are really allusions or foreign-language

terms that make no sense unless you know what the allusions or terms mean. In the example “*Carry coals to Newcastle*” it makes no sense to a person who does not know that Newcastle is a coal-mining city. Knowing the literal meaning of idioms would not enable you to understand them unless you also know what they allude to. The exact mapping of the form, meaning and use varies considerable from language to language. A student speaking Romanian language misuses an English idiom or translate it wrongly because the meaning from their mother tongue and the meaning from English idiom do not interfere/fit with the same concept. For example the idiomatic meaning for Romanian phrase “*Nu mă sperii cu una cu două/am văzut prea multe ca să ma mai sperii*”, is „*I am born in the woods to be scared by an owl*”, which seem totally different from each other. Or another example “*I have seen a wolf*”, which has completely another meaning in Romanian “*Mi-a pierit glasul*”. All these peculiarities of idiomatic system of which Romanian learners are not aware make the problem of it to be still an acute one. A very important thing is that of forms and features. The most obvious and fascinating is the way words are put together; very often they are strange, absurd and even grammatically incorrect. Others are regular, logic and correctly grammatically. It is important to find out that there are three groups or classes of idioms according to their forms and structures. The first group contains idioms that have irregular form and regular meaning, the second regular form and irregular meaning, and the last one irregular form and irregular meaning. The majority of fauna idioms belong to the second group. Their meaning have to be leaned, but if not, Romanian students will find themselves into a puzzling and comic situation. Furthermore phraseological units are very important elements of expressiveness in all their styles and forms of the verbal speech. According to the degree of difficulty, the idiomatic expressions hold the first place when translating them from a language into another one. As one can see from the rules of the idioms, they mean something different from the meaning of each word, but for other idioms this rule is not so proper, because the words of these idioms are so common and might not raise any suspicions to a non-native speaker. For instance *to buy a white horse*, the same form can be used with literal meaning, directly, but to realize where is the literal and the idiomatic meaning we have to take the context as a criterion for identification the phraseological units. Thus it is very important to note that a translator has to possess great

and vast knowledge in idiomatic area, to recognize and distinguish the idiomatic expression easily and know how to find an adequate equivalent in the target language. The translation of the phraseological units from a language into another one must be done with care, because an unconscious and a mechanical translation will give a wrong message in the target language.

The most important method used for translating fauna idiomatic units is **equivalence**, which can be classified into:

- **total equivalence** - the form and concept is rendered through a total equivalent

E.g. *Don't look a gift in the horse's mouth* = calul de dar nu se caută la dinți;

(Fr.) = A cheval donne on ne regard point a la dent;

*An old ox makes a straight furrow* = boul bătrân face brazda dreaptă;

*If you run after two hares (at once) you will catch neither* = dacă alegi/fugi după doi iepuri, nu vei prinde nici unul.

*To lead a dog's life* = a duce o viață de cîine

*As mute as a fish* = mut ca un pește

*As poor as a church mouse* = sărac ca un șoarece de biserică

*As gaudy as a peacock* = bălățat ca un păun

- **partial equivalence** - the form is rendered through a partial equivalent

E.g. *As busy as a bee* = harnic ca o albină

*Like a fish out of water* = ca peștele pe uscat

*Like a duck to water* = ca peștele în apă

- **semantic equivalence** - used usually to translate the proverbs and sayings, when the

proverb/saying from the source language is rendered in the target language also through a proverb with the same concept, but with a totally different form.

E.g. *If wishes were horses, beggars would ride* = cînd ar face toate muștele miere, ar fi pe toți pereții faguri

*The loudest hummer is not the best bee* = găina care cîntă nu se ouă;

*You can take a horse to the water, but you cannot make him drink* = poți duce omul cu sila pînă la ușa bisericii, dar cu sila nu-l poți cununa;

*While the grass grows, the horse starves* = lungește, Doamne, boala pînă s-o coace poama;

*Never fry a fish, till it is caught* = nu vinde pielea vulpii înainte de a o prinde;

The second method is the **analogy** - it is used when the words from both, source and target language are appropriate to each other according to their meaning, for instance:

E.g. *to look like a dog's dinner* = a arăta ca o lătură;

*to look like two peas* = a arăta ca două picături de apă;

The third method used for translating fauna idioms is the **descriptive translation** - it acquires a neutral text in comparison with the stylistical value of the original text/expression.

E.g. " Vorba ceea : *leagă calul unde zice stăpînul* "

" As who should say: *tether the horse where the master bids you*"

"*că doar nu v-au rămas şoareci în pîntece...*"

"*as I dare say there are no mice nesting in your belly*"

It is important to note that each language has its own idiosyncrasy, and to render the same stylistic mark in another language sometimes it is impossible, but its expressivity.

They can add that experience and history persuades us that English linguists have long recognized the importance of idioms in giving color, adding grace and precision to speech and writing. Most English-speakers use idioms, especially when they talk to one another. They are used to give life and richness to the language by enabling it to absorb new concepts which need to be expressed linguistically in a new way. To make a comparison with what was thinking about the today and the 18<sup>th</sup> century' idioms you will find great differences, attitudes and views towards them. In standard spoken and written English today an idiom is an established, universal and essential element that used with care ornaments and enriches the language, but in the past this was not always recognized. A comparison with the Romanian language it is necessary in order to make clear and to emphasize the peculiarities of English non-literal speech and to avoid the hilarious effects that one makes when translate an idiom from English into Romanian using literal translation. The problems treated in this article being very actual have great importance for those who want to know and master perfectly the whole idiomatic system of the English language, as well as the peculiarities of English and other languages' traces reflected in fauna idioms. It may also serve as a didactic material for those who want to penetrate deeply in this subject. Once the student has seriously come to grips with idioms he feels a

sense of being initiated into secrets of the language which are hidden from him.

To conclude one should say that an idiom is a kind of combinations that blurs you. If you are not focused on its semantic aspect you may loose the real sense of the idiom. In the past decade schools have put more emphasis on teaching figurative language and still persisted today. That is why it is an important factor to penetrate in the minds and hearts of the native people and to understand them correctly. When students do not recognize instances of non-literal language, when they have difficulty figuring out intended meaning from contexts and when they do not ask for clarification, they must be missing the meaning of a part that occurs in the daily lives of the native English speakers. Thus the solution is not to eliminate the use of figurative language, but to look for multiple opportunities, for increasing their idiomatic knowledge base, to reach the “adult world”. In the vision of some linguists the process of introducing idioms to a non-native speaker, it seems that there are two dangers:

- 1- that idioms will go unrecognized or will be misunderstood; and
- 2- that they will be thought to be old-fashioned language.

In my vision this sounds partially unreal, because one does not need to be sensitive, creative or poetic in order to use idioms. They are parts of the everyday language and in order to integrate, to understand the people’ ideas, to comprehend their speech, you must be a great ‘connoisseur’ of non-literal language, especially of idioms.

## References

1. Cowie A.P. “*Phraseology, Theory, Analysis, and Applications*”, Oxford University Press 2001.
2. Collins V.H. “*A book of English Idioms*”, New York 1960.
3. Condrea I. “*Comunicarea prin traducere*”, Tehnica-info, Chișinău 2001.
4. Dean C. “*Illustrated American Idioms*”, USA 2002.
5. Кунин А. В. “*Английская фразеология*”, Москва 1970.
6. Назарян А.Г. “*Фразеология современного французского языка*”, Москва 1976.
7. Seidl Jennifer, McMordia “*English Idioms and how to use them*”, Moscow 1983.

## PHRASEOLOGY AS A LANGUAGE OF CULTURE: ITS ROLE IN THE REPRESENTATION OF A COLLECTIVE MENTALITY.

Banu – Dandiș Felicia, Catedra de Filologie Engleză

*Frazeologia ca ramură a lingvisticii s-a bucurat în ultimii 50 de ani de o atenție deosebită din partea lingviștilor. În ciuda faptului că termenul de unitate frazeologică pare să fie destul de conventional, uneori chiar diferit de la un idiom la altul, se pot deosebi totuși unele trăsături generale cum ar fi: polilexicalitatea, caracterul fix, stabil al poziției elementelor componente și caracterul figurat, expresiv care oferă o delimitare și o descriere destul de riguroasă a materialului frazeologic al unei limbi. Pe lîngă acestea există și alte trăsături particulare, specifice doar anumitor unități frazeologice, de exemplu caracterul memorabil, celebritatea etc. și în frazeologie ca în oricare alt domeniu al limbii, se manifestă anumite tendințe care pot caracteriza perioade mai mult sau mai puțin îndelungate ale evoluției limbii. În cele ce urmează ne vom referi la o tendință care pare să caracterizeze frazeologia actuală: exprimarea culturii unui popor prin intermediul unităților frazeologice.*

Phraseology is a domain of linguistic study which to a high degree illustrates the correlation between language and culture. It is necessary to define and classify the types of cultural information which are illuminated by lexical collocations. A further important reason why cultural information should be included in an account of linguistic meanings concerns the needs of lexicography today. For the practical purposes of compiling a dictionary of lexical collocations, a number of theoretical points must be elucidated concerning the general problem of cultural markedness.

This study suggests a new direction for phraselological research – that is, linguo – cultural studies, or the analysis of phraseological units for cultural data as represented in linguistic meanings. For language theory and for practical applications of linguistics, cultural data relevant to the form and meaning of linguistic units have to be gathered and formalized.

It is assumed that every language, especially with regard to its figurative meanings, is concerned with the reflection and extension of what Humboldt called '**world-view**'<sup>1</sup>. The world-view shared by all members of a linguo-cultural community makes

possible the generation and comprehension, in a subconscious process of insight, of metaphorical linguistic meanings.

Edward Sapir (1964) was the first to postulate explicitly that language represents and conceptualizes reality in a culturally specific manner, so that individual native languages stand in a relation of complementarity to each other<sup>2</sup>. This idea of linguistic relativity was further developed by Whorf (1956).

Language is the means of representing and reproducing culture. In other words, culture is assumed to be implemented, one way or another, on the content plane of linguistic expressions, reproduced in an act of denomination and transmitted from generation to generation through linguistic and cultural norms of usage. Thus, language can be looked upon as a crucial mechanism contributing to the formation of a collective cultural identity.

By **culture**, we understand the ability of members of a speech community to orientate themselves with respect to social, moral, political, and so on values in their empirical and mental experience. Cultural categories (such as Time and Space, Good and Evil, etc.) are conceptualized in the subconscious knowledge of standards, stereotypes, mythologies, rituals, general habits, and other cultural patterns. A set of patterns can be looked upon as an alphabet of culture<sup>3</sup>.

When these patterns enter the lexicon of the language, they may act as 'direct' cultural signs (e.g. as proverbs and sayings, with their immediate descriptive and prescriptive functions, and invariable epithets and comparisons, such as Eng. as **happy as a lark, as cunning as a fox**, etc.). On the other hand, when linguistic symbols interpret cultural patterns and categories, then these symbols serve as bodies for those cultural patterns. In that case, language units acquire the status of quasi-standards, quasi-stereotypes, and so on<sup>4</sup>.

For example, the idiom **a-si duce (purga) crucea**, lit. '**to carry one's cross**', interprets the biblical story of the Crucifixion and in its everyday, non-biblical, usage becomes the quasi-stereotype of torment and self-sacrifice. Similarly, in **invidie neagră**, lit. '**black envy**', the collocator bears an allusion to the idea of evil (in general, symbolically represented by the colour black) and through this becomes a quasi-symbol of this evil feeling.

Such instances seem to confirm our suggestion that native speakers' capacity for linguistic introspection and cultural reflection derives from their knowledge of cultural-linguistic codes – that is, from their linguo-cultural competence. Linguo-cultural competence is assumed to be acquired (together with, and in close connection with, knowledge of one's mother tongue) in the process of internalizing collective cultural experience.

According to Teliya (1993), cultural connotation arises from an associative relation between the image contained in the inner form of a language sign (Potebnya 1905) and the content of a cultural pattern<sup>5</sup>. Cultural connotations are especially vivid in idioms and restricted lexical collocations. In restricted collocations, for instance, the activation of cultural connotation is connected with the type of cultural information contained in the keyword (the base of the collocation) and the nature of the semantic specialization in the meaning of the collocator.

In general, cultural connotations accompany any culturally marked words when they combine in phraseologisms. Some collocations derive their connotative meaning from allusion to cultural realia.

Cultural connotations invoked by cultural semes can also be found in idioms, as, for example, *a face o cașă*, lit. '*to cook porridge*' - to stir up trouble. (*cașă* is a ritual food traditionally cooked by in-laws for a wedding party). Cultural connotations can also arise from cultural concepts lit. '*one's conscience began to see*' or '*woke up*' *mustrare de conștiință*, - '*a sore conscience*', -an uneasy conscience. Cultural connotations are generated by metaphor, when moral constraints (conscience) are conceptualized as if they are a living being that can see and feel pain.

The development of culture involves the repetition, reinterpretation, and multiplication of texts, as well as the creation of new ones. These texts, pertaining to different discourse types (which are described below, with respect to the process of generation of restricted collocation), exert a powerful influence over culture, while cultural change causes the reproduction and reinterpretation of discourse stereotype: in speech practices. Such mutual exchange cannot but affect language.

Thus, in a number of cases, cultural data contained in a language unit can be elicited from knowledge of a text, or of a corpus of text, in which the concept was first described. For instance, the notion of *prima dragoste*, lit. 'first love', is clearly associated in the minds of native speakers. The expression *prima dragoste* connotes pure, delicate, refined, and hope less passion between an inexperienced girl and youth, a love that cannot be consummated, an extremely lyrical combination of desire and innocence. Indeed, *prima dragoste* is a restricted lexical collocation because it is a cultural reflection of the (textual) situation within a specific historical and social context (compare, for instance, the English expression *calf love* and its entirely different connotations).

Interestingly, no such discourse stereotype can be found for the combination *ultima dragoste* lit. 'last love', though one can easily imagine a story about such a relationship. In fact, *ultima dragoste* seems to be a free rather than a restricted collocation.

In the Russian and Romanian mentality, 'a silly common female', serves as a stereotype of the low intellectual capacity of women (compare also sayings like 'Women have long hair and short intellect'). Phraseologisms such as '*a maiden's memory*', - a short memory, lit. '*feminine logic*', - illogical logic, also refers to the same stereotype. Restricted lexical collocations play the part of signs for such stereotypes and thus become cultural symbols.

Compare also a derogatory collocation often used in political debate today, '*women's politics*', i.e. unreasonable, contradictory, and absurd politics, the slang musical term '*women's beat*', i.e. no beat at all, and many other collocations. In fact, the cultural norm that allows speakers to represent the idea of incapacity, incompetence, and mill so on through the image of women means the perpetuation of a patriarchal cultural attitude towards women as inferior human beings.

The interaction between the denomination and the background religion belief is what provides the content of cultural connotation. A quite different stereotype is of mother as caregiver: *grijă, dragoste de mamă* - 'maternal tenderness, love, care, and caress'. Idioms also manifest cultural connotations associated with subconcepts.

Consider the subconcept of '*loose woman*' in the following '*to swing one's skirts*', i.e. (of women) to be promiscuous; '*to pass from hand to hand*', i.e. women to change sexual partners. We say that a word or a word-combination has cultural background

when it possesses a clearly discernible ideological aura associated with a historical situation, a political movement, a fashionable trend, and so on. Such entities could be compared to visual symbols and emblems.

Though conceptualization through figurative meaning does not guarantee that a lexical collocation is culturally marked (as not all metaphors necessarily require a culturally oriented interpretation), there are a number of metaphorical collocators whose non-figurative meanings involve concepts associated, one way or another, with categories of culture and cultural patterns (standards, stereotypes, mythologies, ideologies, etc.) These patterns become the focus of metaphorical associations and thus motivate the process of semantic transposition. Similarly, culturally marked metaphorical collocators derived from cultural data give cultural markedness to the whole of the lexical collocation.

The difficulty with analysing linguistic metaphors for the cultural information they might contain lies in the fact that culturally marked collocations differ in that their collocators may refer to different cultural patterns, calling for different types of cultural interpretation. Thus, the collocator '*a grain of truth*', is loaded with cultural associations: grain is part of the rite of sowing connected with the archaic concept of Birth and Rebirth.

This cultural connotation is activated in its meaning '*a single and small but true and important idea, generating true and useful knowledge or conclusions*'. But these cultural data cannot be derived directly from either the literal or the metaphorical meaning of the collocator. They represent cultural reflection activated through a metaphorical linguistic image.. In metaphor, consequently in the whole of the collocation, the original (biblical) angel serves as a Christian cultural standard of virtue 'Angelic' features are singled out to become the focus of association and the core of the new metaphorical content. Thus, *angel character* relates to a person as if he or she were an angel (i.e. conforming to the highest standard of virtue in the Christian world-picture)

**Russian birch tree'** is unmistakably identified by native speakers as a symbol of the motherland. Such conceptualization could easily be developed into coherent ideological discourse; in fact, cultural

background appears to be a reduction of such discourse. Similarly, cultural background can be discerned in such lexical collocations as *seceră și ciocanul*, lit. 'hammer and sickle', *leu britanic*, lit. 'the British lion' and others basic cultural constructions as Life and Death, which, in terms of an anthropocentric approach, are assumed to lie at the very centre of the linguistic and cultural world-picture.

Let us now consider some illustrations selected from a corpus of collocations containing the nouns 'death', and 'life'. Conceptual parameters of life are represented through both temporal and spatial metaphors. Represented in terms of space, for instance, are aspectual parameters marking the beginning or end of individual existence: *a începe viață* lit. 'to step into life', *a veni pe lume* lit. 'come into life' (cf. Eng. *to come to life/to one's senses*), *a pleca din viață* lit. 'to walk away from life'.

Also, the beginning of a new stage in one's life is often subject to metaphorical interpretation in terms of space. Consider: lit. '*to step into one's working life*', lit. '*to stand at the threshold of a new life*', lit. '*to pass over the middle of one's life*' (as if it were a mountain pass), lit. '*the boundless spaces of life opened wide before one*', lit. '*new horizons of life opened before one*'.

Death, it would seem, is also seen as departure into a new space, the space of the other. Consider: '*to stand at the threshold/the gate of death*', '*to leave for the other world*', '*to go to one's forefathers*'. Again, a descriptive-meaning parameter (here, periods of life) forms an association with a kernel metaphor of time as space, while selectivity of the cultural subconscious determines what kind of space I will be activated in regularly occurring linguistic metaphors.

For instance, quite a number of collocations rely on the metaphor 'life a road or path'. These metaphors can also be found in archaic and present-day cultural practices. (Compare, for instance, the linguistic metaphor 'life as a road' with the medieval religious practice of going on pilgrimage and today's tourism.)

Along the path of life, at the crossroads of everyday life, one is accompanied by good luck or pursued by ill luck. The transfer of emotion from one person to another is also depicted through restricted lexical collocations: lit. '*to be infected with*

*despondency*', '*joy was communicated to someone*', *lit.* '*someone blew sorrow on someone*' — examples which seem to suggest that language depicts emotions as independent of the subject. However, the 'space' available for transfer is limited and correspond to the individual space of a person—that is, his or her spiritual dimension.<sup>6</sup>

The speech must be conceived as a subject of culture, a bearer of ethno or socio - cultural patterns. Phraseology can be seen as the language of culture. In conclusion we can say that the systematic research into phraseology following a linguistic – cultural approach would held to overcome what might be called “cross – cultural deafness” a barrier that now hinders the development of a postmodern, multicultural world community.

#### Bibliography:

1. Cowie, A. P. Phraseology. Theory, Analysis and Application. Oxford University Press 2001.
2. Benson, M. Collocations and Idioms Oxford 1998.
3. Nattinger, J.R. Fixed Expressions and Idioms in English. London 2005.
4. Cruse, D.A. Lexical Semantics. Cambridge 1986.
5. Willis, D. Semantic, Culture and Cognition. New York 1988.
6. Амосова, Н. Н. Основы Английской Фразеологии Ленинград 1963.