

CZU: 81`27:[371.124:81]

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6583900>

## ROLUL DE COACH AL PROFESORULUI ÎN ACOMODAREA ALTERITĂȚII ÎN PROCESUL ACHIZIȚIEI LINGVISTICE

Angela SOLTAN, Ludmila ZBANȚ

Universitatea de Stat din Moldova

În prezenta cercetare pornim de la un corpus de literatură specializată pentru a analiza relevanța rolului de coach sau mentor atribuit profesorului implicat în procesul achiziției lingvistice într-un mediu ce se caracterizează prin diversitate culturală. Accentuăm importanța acomodării alterității în activitățile orientate spre însușirea limbii standard și a celorlalte limbi considerate necesare în cadrul unui stat. Punctul de plecare în construirea argumentelor teoretice în investigația noastră se sprijină pe ideea că, odată cu schimbările spațio-temporale prin care trece limbajul (vorbirea), se schimbă ideologiile și atitudinile lingvistice și, de asemenea, modalitățile de predare a limbii ca sistem. În consecință, procesul de achiziție a unei structuri cognitive, precum este limbajul uman, urmează să fie privit în toată complexitatea lui, după cum privim dezvoltarea psihologică și fiziologică a ființelor umane. Odată cu apropierea semnificativă a sistemelor de învățământ de mase, procesele de însușire a limbilor se regăsesc tot mai mult în centrul studiilor transdisciplinare. Această abordare a fost determinată inițial de importanța însușirii limbii standard în condițiile unei diversități lingvistice determinate social, cu o extindere treptată spre celelalte limbi incluse în politicile de achiziție lingvistică. În cercetările din ultimele două decenii pot fi relevate două probleme esențiale pentru care se caută soluții în procesul elaborării și implementării politicilor de achiziție lingvistică. Prima ține de latura socială a achiziției lingvistice, formulată drept problema accesului echitabil la învățarea codului lingvistic standardizat (limba națională sau limba oficială). Cea de-a doua problemă, discutată pe larg mai ales în ultimele două decenii, constă în relevanța delimitării codului standardizat și separarea de alte variante (graiuri, dialecte) și de alte coduri lingvistice (spre exemplu, limbi străine), considerate tradițional rivale. În procesul achiziției lingvistice, linia de demarcație a alterității se evidențiază la nivelul diferențelor dintre limba standard studiată și/sau în care se studiază în sistemul de învățământ și limbile sau varietățile lingvistice aduse de elevi din mediul primei socializări.

**Cuvinte-cheie:** achiziție lingvistică, alteritate lingvistică, diversitate lingvistică, atitudine lingvistică, profesor-coach, comunitate lingvistică, limbă standard, varietate lingvistică, interpretare interlingvistică și intralingvistică.

### THE TEACHER'S COACHING ROLE IN ACCOMMODATING OTHERNESS IN THE LANGUAGE ACQUISITION PROCESS

Based on a qualitative review of the literature, we analyse the relevance of the coach or mentor role attributed to the teacher involved in the language acquisition process in a culturally diverse environment. We emphasise the importance of accommodating otherness in activities aimed at learning the standard language and other languages considered necessary within a state. The starting point in constructing the theoretical arguments in our investigation builds on the idea that as language (speech) undergoes changes in space and in time, linguistic ideologies and attitudes change, and so do the ways of teaching language as a system. Consequently, the process of acquiring a cognitive structure such as human language is to be viewed in all its complexity, as we view the psychological and physiological development of human beings. As the education systems moved closer to the masses, language acquisition processes have increasingly found themselves at the centre of transdisciplinary studies. This approach was initially driven by the importance of standard language acquisition in the context of socially determined linguistic diversity, with a gradual extension to other languages included in language acquisition policies. Research over the last two decades has revealed two key problems for which solutions are being sought in the design and implementation of language acquisition policies. The first concerns the social side of language acquisition, formulated as the problem of equitable access to learning the standardised language code (national or official language). The second issue, which has been widely discussed, especially in the last two decades, is the appropriateness of delimiting the standardised code and separating it from other variants (sociolects, dialects) and from other linguistic codes (e.g. foreign languages), traditionally considered rivals. In the process of language acquisition, the line of demarcation of otherness is revealed at the level of differences between the standard language studied and/or in which a person studies in the education system and the languages or linguistic varieties brought by learners from the milieu of their first socialisation.

**Keywords:** language acquisition, linguistic otherness (alterity), linguistic diversity, teacher-coach, speech community, standard language, language variety, interlinguistic and intralinguistic interpretation.

### Introducere

Odată cu schimbările spațio-temporale prin care trece limbajul (vorbirea), se schimbă ideologiile și atitudinile lingvistice și, de asemenea, modalitățile de predare a limbii ca sistem. Sociolingvistica germană B.Schneider

[1, p.18] consideră că limbajul uman se definește, așa cum îl definea Williams (1977), prin ceea ce reprezintă ființele umane care îl vorbesc într-un anumit spațiu și într-o anumită perioadă de timp.

În consecință, procesul de achiziție a unei structuri cognitive, precum este limbajul uman, urmează să fie privit, în opinia lingvistului și psihologului american S.Pinker [2, p.20-21], în toată complexitatea lui, așa cum privim dezvoltarea psihologică și fiziologică a ființelor umane.

Potrivit sociologului francez P.Bourdieu [3, p.42], în a doua jumătate a sec. XX dezvoltarea în cauză a fost supusă investigărilor de pe poziții epistemologice care vedeau capacitatea de a vorbi drept una înnăscută și firească, pe de o parte, și cele care favorizau natura socială a limbajului uman, pe de altă parte.

Deși copiii învață să vorbească în mod natural (există și aici excepții: copiii surdo-muți, autiști etc.) în mediul primei lor socializări (familia, comunitatea etc.), odată cu vârsta capacitatea respectivă se reduce. Totodată, varietatea lingvistică învățată într-o familie sau într-o comunitate poate prezenta diferențe semnificative în comparație cu *limba standard* utilizată în sistemul educațional.

### Achiziția lingvistică din perspectiva alterității

Odată cu apropierea semnificativă a sistemelor de învățământ de masă, procesele de însușire a limbilor au devenit tot mai mult obiectul studiilor transdisciplinare. Această abordare a fost determinată, inițial, de importanța însușirii *limbii standard* în condițiile unei diversități lingvistice determinate social și s-a extins treptat spre celelalte limbi incluse în politicile de *achiziție lingvistică*.

Fiind una dintre componentele de bază ale politicii și planificării lingvistice, *achiziția lingvistică* se află la confluența dintre sociolingvistică și sociologia limbii. Totodată, în procesul cercetării se deschid piste spre alte științe care cercetează dezvoltarea personalității umane.

Deși se elaborează, în diferite state ale lumii, strategii și curricula pentru a forma „vorbitori culti” [4] și pentru a „nu lăsa niciun copil în urmă” [5, 6], rata atingerii scopurilor stabilite variază semnificativ, iar strategiile naționale necesită adaptare la particularitățile contextelor locale, luându-se în calcul factorii sociali.

În cercetările din ultimele două decenii relevăm două probleme esențiale pentru care se caută soluții în procesul elaborării și implementării politicilor de *achiziție lingvistică* [5–9]. Prima ține de latura socială a *achiziției lingvistice*, formulată drept problema *accesului echitabil* la învățarea *codului lingvistic standardizat* (limba națională și/sau limba oficială). Cea de-a doua problemă discutată pe larg, mai ales în ultimele două decenii, constă în relevanța delimitării *codului standardizat* și separarea de alte *variante* (graiuri, dialecte) și de alte *coduri lingvistice* (spre exemplu, limbi străine), considerate tradițional rivale.

*Achiziției lingvistice*, în acest context, i-au fost atribuite [10, p.111] activități de politică și planificare lingvistică, orientate spre însușirea variantei standardizate atât a limbii oficiale, cât și a celorlalte limbi considerate necesare în cadrul unui stat (*e.g.* limbile minorităților, limbile străine etc.) pentru comunicare internă și externă.

Astfel, *achiziției lingvistice* îi revine rolul de a implementa anumite componente ale strategiilor de politică și planificare lingvistică prin: asigurarea accesibilității educației lingvistice; formarea cadrelor didactice; elaborarea cadrului curricular și a strategiilor didactice.

Discursul postmodernist promovează, în acest context, respectul față de *alteritatea lingvistică* și valoarea fiecărei limbi în cadrul unui stat: valoarea funcțională a limbilor oficiale și a limbilor străine și valoarea identitară a limbilor primei socializări (limbile naționale, limbile minoritare, limbile imigranților etc.) vorbite în cadrul comunităților.

În configurația creată de conceptualizarea postmodernistă a *achiziției lingvistice*, *diversitatea lingvistică* nu mai este percepută doar ca prezența unor limbi minoritare într-un spațiu geografic în care se vorbește o limbă majoritară. Diversitatea este privită, în primul rând, prin prisma diferențelor culturale prezente în raportul identitate vs. alteritate sau Eu vs. Celălalt (C.Dehelean, 2018) [11] în cadrul aceleiași limbi.

Analizând reflecțiile filosofului francez P.Ricœur cu privire la *alteritate*, lingvista franceză M.Vergnon [12] evidențiază situații când și vorbitorii aceleiași limbi pot avea nevoie de „traducere” în procesul interacțiunii. Dacă am opera cu viziunile expuse de R.Jakobson privitor la tipurile de traducere [*Ibidem*], am spune că traducerea nu este doar „interlingvistică”, ci și „intra lingvistică”. Atât în interiorul unei comunități, cât și în afara ei, întâlnirea dintre un Eu și un Celălalt antrenează inevitabil nevoia interpretării și reformulării pentru claritatea mesajului și pentru o interacțiune în spiritul respectului reciproc.

Considerăm important să menționăm, referindu-ne la diferențele culturale, că dinamica proceselor cognitive supune, de asemenea, interpretărilor abordările în definirea termenului „cultură” [13, p.34]. Astfel, există o tranziție de la cultura ca „acțiune” (realitate concretă și materială de „cultivare a pământului”) spre cultura ca

„stare” (realitate abstractizată de „cultivare a minților”). Cultura ca stare reflectă imaginea actuală a comunității, a societății și interesele comune ale oamenilor care îi reprezintă.

Cultivarea minților, în opinia antropologului olandez G.Hofstede [14, p.6], nu presupune doar „ameliorarea spiritului”, asociată cu educația, arta, literatura etc. Această conceptualizare a termenului *cultură* fiind una „îngustă”, tradițională, avem nevoie de un sens mai cuprinzător. Viziunea antropologică a culturii, adică cultura ca „programare colectivă a spiritelor”, specifică membrilor unei națiuni, ai unui grup (lingvistic) sau ai unei categorii (profesionale, de ex.), permite o înțelegere mai clară a *alterității* și, în consecință, a *diversității*.

Totodată, întâlnirea, pe același teren, a unor programări diferite are potențialul de a crea un conflict al neacceptării reciproce, determinat, inclusiv, de frica asimilării de către „celălalt”, de către „cel mai puternic” [11]. Acest conflict, esențial pentru întâlnirea între Eu și Celălalt, este inevitabil, în opinia filosofului român Ș.Doinaș [15], deoarece constituie un examen moral al socialității omului.

Întâlnirea în cauză poate servi, de asemenea, visul de a-i lega pe toți oamenii într-un singur tot posibil, prin trecerea dincolo de „încurcarea limbilor” [11], prin varii căi de interacțiune, de cunoaștere, de înțelegere, de acceptare și valorificare a diferențelor. P.Ricœur [Apud 12] reiterează că înțelegerea reciprocă nu este inerentă faptului de a vorbi aceeași limbă. A vorbi aceeași limbă nu înseamnă a utiliza același limbaj și a împărtăși același univers semantic, axiologic și referențial.

Filosoful francez E.Levinas [16, p.109-116] evidențiază, în acest sens, aspectul etic al *alterității*, argumentând că *Sinele* are responsabilități și obligații față de Celălalt, determinate de modul în care tratează diferența. Responsabilitatea etică față de Celălalt presupune că Sinele sau cel (cei) care se află pe poziție de putere (ideologică, politică, instituțională etc.) nu va (vor) formula judecăți de valoare cu privire la calitatea și sensul existenței celor care sunt diferiți și nici nu va (vor) încerca să-i domine.

Orice tentative de a găsi un model perfect de organizare a ființelor umane a suferit eșec, potrivit lui Levinas [Ibidem, p.116]. Istoria confirmă, în mod repetat, că orice tentative de elevare a unor ființe umane asupra altora prin elevarea unui discurs asupra altora duc la totalitarism, la confruntare și la pierderea umanității. Alteritatea valorifică modul în care un subiect acceptă gândirea, limba, discursul și cultura Celuilalt.

În procesul *achiziției lingvistice*, confruntarea cu o limbă diferită, din punct de vedere cultural, geografic sau temporal, impune alegeri care pot duce fie la crearea soluțiilor *ad hoc*, fie la evidențierea ineficienței soluțiilor existente, fie la identificarea elementelor noi. Având în vedere că *achiziția lingvistică* include procese cognitive de masă, care implică o responsabilitate etică față de Celălalt, este important să ne întrebăm: cum putem aduce *alteritatea* în prim-plan ca un concept critic, evitând riscurile unui discurs rigid și totalitar?

### Rolul de coach sau mentor al profesorului în procesul achiziției lingvistice

În centrul studiilor cu privire la politicile de *achiziție lingvistică*, un loc important revine dezbaterilor cu privire la rolul profesorului. P.Ricœur [17] evidențiază rolul de mediator al profesorului în crearea percepției despre lume, pornind de la o cultură anume și deschizând căi pentru întâlnirea cu Celălalt prin alte limbi și/sau varietăți, prin alte culturi și altfel de reprezentări, inclusiv în cadrul aceleiași comunități lingvistice. Lingvistul francez G.Vincent [18] accentuează, în acest sens, importanța capacității de a parafraza și de a anticipa dificultățile de înțelegere a ceea ce poate apărea drept străin și greu de înțeles pentru elevi.

Sociolingviștii americani D.C. Johnson și T.Ricento [19, 20] argumentează, cu referire la o serie de cercetări (Skilton-Sylvester 2003, Freeman 2004, Ramanathan 2005, Stritikus and Wiese 2006), că, totuși, cadrele didactice și alți practicieni ai *achiziției lingvistice* au potențial și o marjă semnificativă de decizie. În procesul implementării politicilor și a conținutului curricular, cadrele didactice le pot ajusta chiar și pe cele mai restrictive la particularitățile mediului educațional.

Psihologul educațional A.Mohanty et al. [9, p.228] consideră că rolul cadrelor didactice nu poate fi redus la executarea docilă a cerințelor înaintate de stat. Ei sunt în măsură să decidă asupra gradului de flexibilitate și adaptabilitate a prevederilor și conținutului programelor de educație lingvistică la situația clasei lor. Astfel, profesorii nu sunt observatori lipsiți de gândire critică care acceptă pasiv practicile statului. Ei au propriile moduri de a rezista și a contesta politica statului; prin urmare, ei sunt arbitrul final al modalităților de implementare a politicii de *achiziție lingvistică*.

Integrarea discursului *alterității* în sistemele de învățământ presupune că politicile de *achiziție lingvistică*, destinate învățământului public, vor lua în calcul două dimensiuni importante:

- ✓ Centrarea pe elev care implică, în acest caz, să se țină seama de: prima socializare lingvistică a elevilor; particularitățile socioculturale ale mediului din care provin; elementele definitorii ale identității și personalității lor.

- ✓ Cunoașterea și actualizarea particularităților micro- și macrocontextului sociocultural în care se implementează politicile de *achiziție lingvistică*. Sistemele de învățământ, de regulă, realizează ceea ce este maximal posibil, însă se ciocnesc inevitabil de limitările impuse de contextul în care operează.

Rezultatele cercetărilor din ultimii 30 de ani furnizează dovezi, potrivit sociolingvistului M.Pérez-Milans [21], în favoarea includerii în formarea profesorilor implicați în activitățile de *achiziție lingvistică* a noțiunilor de bază cu privire la (a) rolul *practicilor lingvistice* în reproducerea sau schimbarea *raporturilor de putere* în societate și la (b) rolul *contextului social* pentru înțelegerea *practicilor lingvistice*. Integrarea noțiunilor respective contribuie, în opinia noastră, la acomodarea *alterității*.

Potrivit cercetătoarei din România E.M. Tódor [22], deși discursul alterității „sună bine” în politicile de *achiziție lingvistică*, transpunerea lui în acțiuni concrete rămâne deseori la nivelul „formalismului manifestat”. Linia de demarcație a *alterității* se evidențiază, în procesul *achiziției lingvistice*, la nivelul diferențelor dintre *limba standard* studiată și/sau în care se studiază în sistemul de învățământ și *limbile* sau *varietățile lingvistice* aduse de elevi din mediul primei socializări.

Este evident că sistemele educaționale nu sunt în măsură să găsească soluții pentru întreaga panoplie de probleme legate de diferențele dintre *limba standard* și *variantele* aduse de elevi. Primul și cel mai important pas, care nu necesită resurse semnificative, este să recunoască că un anumit număr de elevi (din familii în care se vorbesc alte limbi, din regiuni în care se utilizează o anumită varietate, din medii sociale defavorizate în care se utilizează alt registru lingvistic etc.) se pot confrunta cu dificultăți în însușirea *limbii standard*.

Al doilea pas este includerea elevilor în căutarea soluțiilor adecvate pentru a crește gradul de însușire a limbii standard. Una dintre soluțiile cele mai eficiente, care respectă centrarea pe elev și ia în calcul particularitățile contextului, determinate de factori sociali, este considerată asumarea de către profesor a unui rol apropiat de cel de *coach* sau mentor.

Rolul de *coach* al profesorului se află și în centrul studiilor care vizează comunicarea elev-profesor și elev-elev în procesul *achiziției lingvistice*. Calitatea interacțiunii și, implicit, a relațiilor pe care o scot în evidență, alături de impactul lor asupra însușirii limbilor (Weaver, 1990) [23, 24], au intrat în vizorul studiilor interdisciplinare la sfârșitul sec. XX – începutul sec. XXI.

Potrivit sociolingvistului american F.V. Tochon [25, p.434], un *coach* este un facilitator al procesului de învățare care își educă discipolii prin încurajare, feedback sau sugestii constructive, prin suport motivațional și consiliere cu privire la strategii personalizate de învățare, contribuind astfel la creșterea atractivității conținutului învățat. În contextul *achiziției lingvistice* este important ca elevul să înțeleagă, înainte de toate, valoarea limbilor învățate pentru dezvoltarea lui personală.

În contrast, învățarea bazată pe *brainwashing* [*Ibidem*] sau spălare de creieri utilizează, potrivit lui Tochon, metode explicite sau implicite de constrângere pentru a schimba convingerile sau comportamentul, implicând raționamente de natură ideologică, moralizatoare, educațională, religioasă, economică sau politică.

În opinia cercetătorului olandez L.Verhoeven [8, p.391 - 92], rolul de *coach* (mentor sau îndrumător) al profesorului contribuie la un proces de însușire în care elevii nu rămân doar receptori, ci sunt incluși în procesul de comunicare, sunt percepuți drept creatori de conținut cu valoare socială. Includerea se produce, de exemplu, prin identificarea atitudinilor personale față de limbile învățate și prin identificarea căilor personalizate de depășire a dificultăților legate de diferențele dintre limba primei socializări și limba însușită.

Cercetătoarea elvețiană M.Cavalli [26, p.84–85, p.96] subliniază importanța identificării *atitudinilor* pentru înțelegerea *diversității* și a particularităților contextului *achiziției lingvistice* la nivel:

- individual: percepția originii și a identității;
- societal: percepția apartenenței sau a excluderii în raport cu o anumită comunitate și cu normele ei;
- politic: percepția sau împărtășirea ideologiilor care vizează limba sau limbile învățate.

Potrivit „Dicționarului alterității și al relațiilor interculturale” [27, p.4], conceptul *alteritate* este folosit, mai ales, pentru a desemna un sentiment, o *atitudine* sau un comportament, determinate de faptul că există Ceilalți și ei sunt diferiți. Anume existența celor care sunt diferiți ne determină să ne întrebăm în ce măsură ne asemănăm cu ei și în ce măsură ne deosebim de ei și ce pași urmează să întreprindem pentru ca să ne putem înțelege.

Sociolingvista britanică J.Maybin [28, p.158] aplică procesului de *coaching* termenul propus de J.Bruner (1990) „scaffolding”, adică învățarea prin colaborare și eșafodaj, ceea ce presupune că profesorul oferă indicii și instrucțiuni astfel încât elevii să învețe a găsi singuri răspunsuri și soluții, fiind capabili să facă acest lucru independent în viitor. Adică, profesorul asigură un fel de mediere culturală, ajutând elevii să depășească în mod autonom provocările legate de diferențele lingvistice.



Modelul de interacțiune elev-profesor, bazat pe relații de *coaching*, este recomandat pentru a reduce ponderea modelului tradițional [8, p.397] axat pe transmiterea cunoștințelor și pe o programă riguroasă, controlată unilateral de profesor. Într-un astfel de model, procesul de *achiziție lingvistică* este văzut drept mișcare de la cunoștințe simple spre cunoștințe complexe, de la un număr mai mic spre un număr mai mare de competențe. Elevii sunt percepuți, în modelul tradițional, drept mici gramaticieni și lexicografi care urmează să-și extindă repertoriul lingvistic.

În procesul *achiziției lingvistice*, atribuirea rolului de *coach* sau *mentor* unui cadru didactic constituie, de asemenea, o revizitare a teoriilor psihologului rus L.Vygotsky [29]. Potrivit teoriei socioculturale a lui Vygotsky [a se vedea și 28, p.158; 30], învățarea este un proces eminent social, în care sprijinul părinților, al profesorilor, al colegilor, al societății și al mediului cultural contribuie la dezvoltarea maximă a funcțiilor psihologice și cognitive.

Sprijinul în cauză asigură, în opinia lui L.Verhoeven [8, p.391], o tranziție lină prin „zona dezvoltării proximale” (Vygotsky, 1978); adică, în contextul *achiziției lingvistice*, este vorba despre zona în care se parcurge distanța dintre limba sau varianta lingvistică a primei socializări spre limba (limbile) sau varianta (variantele) însușite în contextul educațional. Procesul de însușire a limbii poate fi personalizat datorită implicării elevului și a experiențelor lui anterioare, fără a solicita profesorul mai mult decât este necesar sau posibil.

### Concluzii

Rolul de coach al profesorului în procesul achiziției lingvistice îi permite să:

- privească însușirea unei limbi în toată complexitatea aspectelor cognitive determinate de factori fiziologici, psihologici și sociali;
- acomodeze diversitatea lingvistică, abordând-o prin prisma diferențelor culturale prezente în raportul identitate vs. alteritate sau Eu vs. Celălalt, nu doar la nivel interlingvistic, ci și intralingvistic;
- conștientizeze că întâlnirea, pe același teren, a unor programări culturale diferite are potențialul de a crea un conflict al neacceptării reciproce, acest conflict constituind un examen moral al socialității omului și un prilej de negociere și construire a sensului comun;
- conștientizeze că și vorbitorii aceleiași limbi pot avea nevoie de „traducere” în procesul interacțiunii, anticipând dificultățile de înțelegere a ceea ce poate apărea drept străin și greu de înțeles pentru elevi, întrucât a vorbi aceeași limbă nu înseamnă a utiliza același limbaj și a împărtăși același univers semantic, axiologic și referențial;
- contribuie la crearea percepției elevului despre limbile și culturile studiate, pornind de la o cultură anume și deschizând căi pentru întâlnirea cu Celălalt prin alte limbi și/sau varietăți, alte culturi și altfel de reprezentări, inclusiv în cadrul aceleiași comunități lingvistice.

### Referințe:

1. SCHNEIDER B. *Salsa, Language and Transnationalism*. Multilingual Matters, 2014. 160 p. ISBN10 1783091886
2. PINKER, S. *The Language Instinct: How The Mind Creates Language*. Harper Collins Publisher, 2010. 759 p. ISBN: 9780062032522. Disponibil: <https://www.scribd.com/book/163565717/The-Language-Instinct-How-The-Mind-Creates-Language>
3. BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982. 248 p. ISBN 2213012164
4. HADÎRCĂ, M. ș. a. Formarea vorbitorului cult de limbă română din perspectiva educației europene pentru limbi. În: *Univers pedagogic*, 2016, nr.1 (49), p.20-27. SSN 1811-5470
5. KLEIN, A. *No Child Left Behind: An Overview*. Publicat: 10.04.2015. Disponibil: <https://www.edweek.org/policy-politics/no-child-left-behind-an-overview/2015/04> [Accesat: 10.03.2022]
6. MENKEN, K., SHOHAMY, E. (coord.). No Child Left Behind and U.S. language education policy [Special Issue]. În: *Language Policy*, 2008, no.7(3). 493 p. ISSN 1568-4555
7. JASPERS, J. Language education policy and sociolinguistics. Toward a new critical engagement [online]. În: TOLLEFSON, J. W, PÉREZ-MILANS, M. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford UP, 2018, p.704-723. ISBN 9780190458898. Disponibil: [https://www.academia.edu/30349426/Language\\_Education\\_Policy\\_and\\_Sociolinguistics\\_Toward\\_a\\_New\\_Critical\\_Engagement](https://www.academia.edu/30349426/Language_Education_Policy_and_Sociolinguistics_Toward_a_New_Critical_Engagement) [Accesat: 05.07.2019]
8. VERHOEVEN, L. Sociolinguistics and Education. În: F. COULMAS (coord.) *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell Publishing, 2017, p.387-404. ISBN 9781405166256
9. MOHANTY, A. et al. Language policy in education and classroom practices in India: is the teacher a cog in the policy wheel? În: K. MENKEN, O. GARCÍA (coord.). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York & London: Routledge, 2010, p.211–231. ISBN 0415802083

10. MOLDOVANU, G. *Politică și planificare lingvistică: de la teorie la practică* (pe baza materialelor din Republica Moldova și din alte state). Chișinău: ASEM, 2007. 371 p. ISBN 978-9975-75-367-8
11. DEHELEAN, C. Despre identitate vs. alteritate. În: *Arca* (Arad), 2018, nr.4-5-6 [online] ISSN 1221-5104. Disponibil: [http://www.uniuneascrititorilorarad.ro/ARCA/2018/4-5-6\\_2018/01\\_pre-texteCD\\_4-5-6\\_18.html](http://www.uniuneascrititorilorarad.ro/ARCA/2018/4-5-6_2018/01_pre-texteCD_4-5-6_18.html) [Accesat: 10.03.2022]
12. VERGNON, M. Traduction et altérité chez Paul Ricœur : enjeux pour l'éducation. In : *Le Télémaque*, 2017/1 (N°51), p.107-118. ISSN 1263-588X. DOI: 10.3917/tele.051.0107. Disponibil: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2017-1-page-107.htm> [Accesat: 10.03.2022]
13. ЗБАНЦ, Л., ЗБАНЦ, К. Параметры формирования навыков межкультурного общения в подготовке переводчиков. В: *Иностранные языки в высшей школе* (Рязань). Выпуск 2, 2010, №13, с.32-41, ISSN 2072-7607
14. HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G.J., MINKOV, M. *Cultures and Organizations – Software of the Mind: Culture as mental programming*. 3rd Edition. Mac Grow Hill, 2010. 560 p. ISBN 978-0-07-177015-6
15. DOINAȘ, Ș.A. Eu și celălalt. În: *Secolul 21 – Alteritate*. Editura: Fundația Secolul 21, 2002, p.8-14. ISSN: 1582-4802
16. LEVINAS, E. *Altérité et transcendance*. Paris: Livre de Poche, 2006. 185 p. ISBN 2-253-13084-2
17. RICŌUR, P. La parole est mon royaume. Dans: *Le Portique* [online], 1999 (1955), no.4, <https://doi.org/10.4000/leportique>. 263. DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.263> Disponibil: <http://journals.openedition.org/leportique/263> [Accesat: 25.03.2022]
18. VINCENT, G. Pratique et pensée de l'hospitalité. Dans: *Les Cahiers du Pascrena*, 2015, no.5, p.13-33. Disponibil: <https://studylibfr.com/doc/3737093/les-cahiers-du-pascrena-n%C2%B05> [Accesat: 25.03.2022]
19. JOHNSON, D.C., RICENTO, T. Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. In: *International Journal of the Sociology of Language*, 2013, no.219. ISSN 1613-3668
20. JOHNSON, D.C. Implementational and ideological spaces in bilingual education language policy. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2010, no.31(1), p.61–79. ISSN 1747-7522
21. PÉREZ-MILANS, M. Language Education Policy in Late Modernity: (Socio) linguistic Ethnographies in the European Union. In: M. PÉREZ-MILAN (coord.). *Language Education Policy in Late Modernity: Insights from Situated Approaches*. Special Issue in Language Policy Journal. Springer, 2015, no.14, p.99–107. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9354-7>
22. TÓDOR, E.M. Alteritatea lingvistică în umbra întrebărilor deschise [online]. În: *Observator cultural*, 2011, nr.566. Disponibil: <https://www.observatorcultural.ro/articol/alteritatea-lingvistica-in-umbra-intrebarilor-deschise/> [Accesat: 01.03.2022]
23. NYSTRAND, M. Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension. In: *Research in the Teaching of English* [online], 2006, no.4, p.392-412 ISSN 0034-527X Disponibil: <http://www.jstor.org/stable/40171709>. [Accesat: 12.08.2020]
24. SOLTAN, A. Effective communication through appropriate language knowledge. In: *International Journal of Cross-cultural Studies and Environmental Communication*, 2013, no.2; 2014, no.1, p.74–84. ISSN 2285-3324
25. TOCHON, F.V. (coord.) *Language Education Policy Unlimited: Global Perspectives and Local Practices*. University of Wisconsin-Madison: Deep University Press, 2015. 450 p. ISBN 1939755069
26. CAVALLI, M. Représentations sociales et politiques linguistique. Le cas du Val d'Aoste. In: *TRANEL* [online], 1997, no.27, p.83-97 ISSN 2504-205X. Disponibil: [http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/27/Cavalli\\_83-97.pdf](http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/27/Cavalli_83-97.pdf) [Accesat: 21.05.2021]
27. FERRÉOL, G., JUCQUOIS, G. (coord.) *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: Armand Colin, 2003. 368 p. ISBN 2200263430
28. MAYBIN, J., Language and Education. In: C. LLAMAS, L. MULLANY, P. STOCKWELL (coord.) *Sociolinguistics*. New York: Routledge, 2007, p.157–163. ISBN 0-203-44149-4
29. VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 174 p. ISBN 9780674576292
30. MAYER, R. Applying the Science of Learning: Evidence-Based Principles for the Design of Multimedia Instruction. In: *The American Psychologist*, 2008, no.63, p.760-769. ISSN 1935-990X

**Date despre autori:**

**Angela SOLTAN**, doctorandă, Facultatea de Litere, Universitatea de Stat din Moldova.

**ORCID:** 0000-0002-2130-7621

**Ludmila ZBANȚ**, doctor habilitat, profesor universitar, Facultatea de Litere, Universitatea de Stat din Moldova.

**E-mail:** lzbant@yahoo.fr

**ORCID:** 0000-0001-6974-6474

Prezentat la 08.04.2022