Maria-Mihaela GROSU,
Ana Eugenia COCIUG
(Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Haţieganu” Cluj-Napoca)

Reflecții asupra paradigmelor epistemologice în didactica limbilor străine

Abstract: (Reflections on epistemological paradigms in foreign language teaching) In this article, we will evoke a teaching experience that occurred within the framework of an immersion course attended by Romanian and French-speaking students at the “Iuliu Haţieganu” University of Medicine and Pharmacy in Cluj-Napoca. The original goal of the course was to create a didactic context for developing the students’ language proficiency. However, the learning activities, which had been designed to meet the course participants’ expectations and had been tailored to their interests, led to the development of the students’ and the trainers’ intercultural competence. More than that, they also fostered questions, searches and reflections about the teaching process as a means of generating constructions of meaning, of identity, of power relations, etc. This article proposes an analysis of certain practices used in the teaching of foreign languages, in relation with the epistemological context. It also highlights the advantages of adapting the teaching discourse to the real needs and expectations of present-day students – citizens of the twenty-first century.

Keywords: epistemological paradigm, immersion course, intercultural competence, foreign languages, teaching

Rezumat: În acest articol, vom evoca o experiență didactică realizată în cadrul unui curs de imersiune la care au participat studenți români și studenți francofoni de la Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Haţieganu” Cluj-Napoca. Obiectivul inițial declarat al cursului a fost acela de a crea un context didactic pentru dezvoltarea competenței lingvistice a studenților. Însă, activitățile de învățare propuse în funcție de așteptările participanților la curs și adaptate la interesele acestora, au condus la dezvoltarea competenței interculturale a cursanților și a formatorilor, dar mai mult decât atât, au condus la întrebări, căutări și reflecții referitoare la „mașinăria didactică” generatoare de construcții ale sensului, ale identității, ale raporturilor de putere etc. Articolul propune o analiză a unor practici în didactica limbilor străine, în relație cu contextul epistemologic. De asemenea, evidențiază necesitatea și beneficiile adaptării discursului didactic, la nevoile reale și la orizontul de așteptare ale studenților din prezent, oameni ai secolului al XXI-lea.

Cuvinte-cheie: curs de imersiune, competență interculturală, didactica limbilor străine, paradigmă epistemologică

Introducere

Premisa demersului nostru analitic poate fi formulată astfel: didactica limbilor străine este în continuu proces de adaptare la nevoile cursanților, actori sociali modelați de contextele istorice, politice și implicit epistemice, în care sunt formați. Prin acest studiu, ne propunem să urmărim mutațiile diacronice, din didactica limbilor străine, prin trecerea de la paradigma pozitivistă (dominantă în cercetarea științifică de la începutul secolului al XX-lea), la paradigma constructivistă (viziune teoretică cu impact în științele umaniste și sociale, începând cu anii 80 ai secolului al XX-lea). Schimbările în diacronie sunt vizibile la nivelul conținutului, al obiectivelor, precum și al metodologiei de predare-învățare.

BDD-A31334
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.19 (2026-09-15 01:08:56 UTC)

Reflecțiile noastre au ca punct de plecare o experiență de predare-învățare a limbii străine în cadrul unui curs în imersiune interculturală. Cursul s-a desfășurat în semestrul al II-lea al anului universitar 2017-2018, la disciplina Limbi moderne de la Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu" Cluj-Napoca. Grupul țintă al activităților în imersiune interculturală a fost reprezentat de cursanți originari din țări și culturi diferite. Așadar, au participat la curs studenți de la linia română (de etnie română și maghiară) și studenți de la linia franceză (magrebieni originari din Tunisia și din Maroc, precum și un francez originar din regiunea ultraperiferică a Uniunii Europene, Insula Marie-Galante[1]).

Acest demers didactic poate fi încadrat perspectivei acționale europene în didactica limbilor străine, al cărei concept de bază este *limba-cultură*. *Didactica limbii-cultură* este definită ca domeniu distinct, care propune o nouă viziune asupra didacticii limbilor străine (Galisson 1988, Galisson 1991, Galisson 2002, Puren 2001, Puren 2002, Puren 2003). Eforturile intelectuale de întemeiere a unei noi discipline, *didactica limbii-cultură*, au la bază teza humboldtiană, conform căreia *limba* nu poate fi disociată de *cultură*: limba nu este doar un mijloc de a vehicula sensul și de a numi realitatea, ci este în relație profundă cu individul (Piccardo 2013, 18, Coïaniz 2001, Kramsch, 2009, Arnold, 1999, Pavlenko, 2006). În continuare, vom prezenta diferitele paradigme de predare a limbilor străine, în relație cu contextele epistemologice în care s-au dezvoltat.

Paradigme de predare a limbilor străine: de la pozitivism la constructivism

Studiile teoretice diferențiază trei paradigme în predarea limbilor străine, de la începutul secolului al XX-lea, până în prezent. Vom descrie comparativ aceste trei teorii, urmărind modul în care sunt definite, în diferite perioade ale secolului al XX-lea, următoarele concepte: limba, învățarea, mesajul lingvistic. În tabele, vom evidenția faptul că aceste teorii din didactica limbilor străine subscriu paradigmelor științifice dominante în științele umaniste, în diferite perioade ale secolului al XX-lea.

1) *Metoda structuro-globală audio-vizuală* este viziunea metodologică dominantă în predarea limbilor străine, în prima jumătatea a secolului al XX-lea. La fel ca toate disciplinele umaniste, didactica limbilor străine a avut la bază principiile pozitivismului. Această metodă acordă prioritate învățării modelelor gramaticale normate, prezentate și utilizate în situații reale sau simulate. Limba e considerată un ansamblu structurat, care permite învățarea prin repetiție. Cursantul integrează un model și apoi îl restituie (Portine 2010, 123). Competențele vizate sunt înțelegerea și producerea mesajului *oral*, întrucât scrisul e considerat o copie a producției orale (Demougin 2010, 1). Conținutul mesajului e folosit doar ca mijloc de a vehicula conținuturi lingvistice de studiat (Piccardo 2013, 21), iar corectitudinea gramaticală este valorizată pozitiv, în favoarea mesajului.

[1] Insulă care face parte din Departamentul francez, situată la sud de Guadeloupe și la nord de Dominica.

BDD-A31334
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.19 (2026-09-15 01:08:56 UTC)

	Metoda structuro-globală audio-vizuală – caracteristici	**Principii și premise caracteristice pozitivismului**
Limba	Limba e considerată un ansamblu structurat care permite învățarea prin repetiție. Conceptul de model gramatical normat este privilegiat.	Referința de bază este modelul prototip supraindividual și exterior individului, în cazul de față, limba. Adevărul este considerat unic și incontestabil, la fel ca norma lingvistică.
Învățarea	Cursantul integrează un model și apoi îl restituie, învață, prin memorare și repetiție, modelele prezentate și exploatate în situații reale sau simulate.	Comunicarea dintre profesor și elev este văzută ca un transfer de informații și cunoștințe, care pot fi transmise *ad-litteram*, fără a fi modificate de subiectivitatea individuală.
Mesajul	Conținutul mesajului nu este prioritar, ci e doar un mijloc de a vehicula elemente lingvistice de studiat.	Mesajul personalizat, unic și individual este minimizat, în favoarea modului de transmitere a lui, respectiv a respectării sistemului normat al limbii.

2) *Abordarea comunicativă* în predarea limbilor străine s-a dezvoltat de la mijlocul anilor 1970. Această nouă viziune, revoluționară în epoca sa, a fost prima mare destructurare a didacticii limbilor străine (Piccardo 2013, 20): s-a făcut trecerea de la limba ca obiect, ca sistem static, la dimensiunea dinamică, permițându-le utilizatorilor să fie funcționali în limbă. Cursantul nu mai trebuie să memoreze formule, ci trebuie să transmită mesaje adaptate la circumstanțe, cu scopuri precise, mesaje cu conținuturi reale și personalizate (Piccardo 2013, 21). Cursantul nu mai e considerat *tabula rasa*, ci individ cu o rețea de cunoștințe și capacități, gata să lege noile achiziții de această rețea (Piccardo 2013, 21). Concepția asupra limbii se schimbă, aceasta fiind considerată mijloc de comunicare autentică, iar competențele vizate nu sunt doar lingvistice, ci și funcționale, respectiv receptare și producere de mesaj scris și oral (Demougin 2010, 1). Așadar, competența comunicativă se definește prin enumerarea elementelor componente: competență lingvistică, discursivă, referențială, socio-culturală, după modelul lui Sophie Moirand (Moirand, 1982), evocat de Christian Puren (Puren 2013, 6).

	Abordarea comunicativă în predarea limbilor străine	**Principii și premise diferite de modelul pozitivist**
Limba	Limba nu mai este considerată obiect, sistem invariabil, ci se pune accent pe diversitatea situațiilor de comunicare, variabile, în funcție de emițător, receptor, mesaj, canal, scop etc.	Modelul prototip al limbii, invariabil, independent de voința individului și exterior acestuia este înlocuit de un sistem dinamic, în care comunicarea presupune adaptare la o situație de comunicare și implicit, filtrarea mesajului prin subiectivitatea individului.

BDD-A31334
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.19 (2026-09-15 01:08:56 UTC)

Învățarea	Învățarea prin repetiție nu mai este utilă, întrucât cursantul nu trebuie să restituie un model, ci să transmită mesaje adaptate la situația de comunicare.	Unicitatea modelului prototip care poate fi repetat este înlocuită de diversitate, întrucât nu corectitudinea, adecvarea în raport cu modelul unic este valorizată pozitiv, ci funcționalitatea, adaptarea la situația reală de comunicare.
Mesajul	Conținutul mesajului transmis devine foarte important, întrucât probează adaptarea acestuia la situația de comunicare.	Individul devine parte activă în procesul de comunicare, deoarece filtrează, personalizează și adaptează mesajul la situația de comunicare și la scopul acesteia.

3) *Abordarea socio-constructivistă*, numită și abordarea *acțională europeană*, s-a dezvoltat după mijlocul anilor 1990. Premisa noii perspective în didactica limbilor străine e aceea conform căreia cunoștințele individului se bazează pe experiențe fizice și sociale. O bună parte dintre cunoștințele despre realitate sunt construite prin negociere socială. Teoreticienii subliniază importanța contextului și aduc în prim-plan dimensiunea socială: subiectul învață prin interacțiune cu ceilalți (Piccardo 2013, 22). Limba este considerată mijloc de interacțiune socială. Competențele vizate sunt: *lingvistice* (lexicale, gramaticale, semantice, fonologice, ortografice), *socio-lingvistice* (mărcile lingvistice ale relațiilor sociale, convenții de politețe, dialecte, accente) și *pragmatice* (competențe discursive, funcționale) (Demougin 2010, 2). Cursanții sunt văzuți ca actori sociali (Demougin 2010, 7), iar dialogurile despre practicile culturale oferă o posibilă intrare în universul Celuilalt și în același timp, sunt loc al construcției de sine (Demougin 2010, 7). Această nouă abordare oferă spațiu pentru comunicarea reală, incorectă lingvistic, dar autentică funcțional. Interacțiunea și negocierea sensului devin obiective majore în predarea limbilor străine (Demougin 2010, 8).

	Abordarea acțională europeană	**Principii și premise specifice paradigmei constructiviste**
Limba	Limba este considerată mijloc de interacțiune socială. Dimensiunea socială devine componenta esențială în procesul învățării, cursantul învață prin negociere socială, în interacțiune cu ceilalți.	Unicitatea modelului prototip al limbii este cu desăvârșire dizolvat. Adevărul în sens larg nu mai este o valoare predeterminată care trebuie găsită, ci una care se construiește în multiple variante, prin negocierea sensului.
Învățarea	Nici repetiția, nici aplicarea unor strategii de adaptare la situația de comunicare nu mai sunt funcționale în această nouă paradigmă. Interacțiunea dintre indivizi, negocierea sensului și exprimarea propriei identități reprezintă modalitățile de învățare.	Existența și unicitatea modelului prototip sunt cu desăvârșire negate. Adecvarea la un sistem de norme nu mai este un obiectiv major al învățării, ci e valorificată acțiunea, cu caracterul ei unic și subiectiv.

BDD-A31334
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.19 (2026-09-15 01:08:56 UTC)

Mesajul	Obiectivul principal în predarea limbilor străine este comunicarea reală între cursanți, interacțiunea cu implicații emoționale și acțiunea acestei comunicări, la nivelul reconstrucției de sine. Autenticitatea comunicării e privilegiată, în favoarea corectitudinii lingvistice.	Exprimarea propriei individualități devine obiectiv principal în comunicare. Orice normă exterioară individului este dizolvată, în favoarea subiectivității și a autenticității.

Trecerea de la o paradigmă epistemologică la alta, respectiv de la pozitivism, la constructivism, în didactica limbilor străine, este marcată de mutații vizibile pe mai multe paliere: concepția asupra limbii, mijloacele de învățare, rolul cursantului în procesul de predare-învățare etc. Limba, definită ca obiect de studiu exterior individului, normat, unic și obiectiv, în paradigma pozitivistă, devine, în paradigma constructivistă, mijloc de interacțiune socială, formă de exprimare a subiectivității și a individualității, cu o variabilitate care face aproape imposibilă normarea și în consecință reducerea la unicitate sau la obiectivitate. În paradigma pozitivistă, se consideră că limba, ca obiect, se poate transmite în mod obiectiv și transparent, iar mesajul nu este transformat de subiectivitatea individuală. Convingerea pozitivistă conform căreia lumea funcționează după reguli exterioare omului, reguli care trebuie descoperite, face din individ o „mașinărie" care respectă regulile obiectivității, receptează, achiziționează și transmite mesajul *ad-litteram*. În schimb, în paradigma constructivistă, subiectivitatea individuală este puternic valorizată. *Mesajul*, devenit *sens* în noua viziune, nu mai este exterior individului, nu se transmite, ci se negociază prin interacțiune socială, se construiește prin acțiune. Rolul pasiv al cursantului în paradigma pozitivistă, este înlocuit de unul esențialmente activ, în paradigma constructivistă, iar sensul nu este transmis, de la profesor la elev/student, ci este construit și negociat în dialog.

Evoluția diacronică în didactica limbilor străine ilustrează trecerea de la modernitate la postmodernitate. Metafora lichidității este definitorie pentru postmodernism, lumea în care sistemul structurat, dominant în prima jumătate a secolului al XX-lea, în științele umaniste, devine inoperant într-o societate caracterizată prin refuzul adevărului universal, al obiectivității și al sistematizării (Lyotard 1979, Baumann 2000).

Spre o abordare constructivistă în învățarea limbilor străine

În continuare, vom descrie succint, cele opt întâlniri în imersiune interculturală, evocate în introducere. În prezentarea experiențelor de învățare, vom urmări trei aspecte pe care le considerăm definitorii pentru încadrarea acestui demers didactic, la perspectiva acțională europeană: tema abordată, organizarea activităților didactice și rolurile participanților. Vom evidenția adoptarea treptată a principiilor constructiviste, în desfășurarea activităților didactice, acțiune impusă de tematica abordată, și anume: caracteristici definitorii ale spațiilor culturale din care provin cursanții.

Cursul de imersiune, desfășurat în anul universitar 2017-2018, a impus prezența obligatorie a studenților români, întrucât întâlnirile s-au desfășurat în timpul cursului practic de limba franceză, însă studenții francofoni au venit în mod benevol. În acest

BDD-A31334
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.19 (2026-09-15 01:08:56 UTC)

cadru administrativ, tematica, modalitățile de interacțiune și rolurile participanților la întâlniri au fost construite din mers și adaptate în mod continuu la cerințele și la structura mereu diferită a grupului de lucru.

1) Tematica

Temele de discuție abordate au fost în ordine: legenda Babei Dochia, nunta tradițională în diferite spații culturale din România, Maroc și Tunisia, istoria Tunisiei, spațiul geografic exotic reprezentat de Insula Marie-Galante, ritualuri inițiatice în diferite culturi religioase (ortodoxă, catolică și reformată), ritualuri de primăvară în diferite spații culturale din Transilvania. Pentru primele două întâlniri, profesorii au fost cei care au stabilit temele și au pregătit materialele didactice: în schimb, în continuare, cursanții au devenit parte activă inclusiv în faza decizională a procesului didactic: ei și-au asumat rolul de insideri ai culturilor pe care vor să le reprezinte în cadrul acestui curs și tot ei au ales temele de dialog și au pregătit materialele suport. Remarcăm că această trecere a cursanților de la o ipostază pasivă, în care primesc sarcini de lucru, la una esențialmente activă, în care decid asupra conținuturilor învățării este un aspect definitoriu pentru perspectiva acțională europeană, la care se poate încadra acest curs de imersiune interculturală.

2) Modalitățile de interacțiune

Activitățile de învățare au fost, în primele două întâlniri, stabilite de către profesori: dialog între studenți de la linia română și studenți de la linia franceză, având ca element declanșator, un document scris, respectiv unul video. De exemplu, la primul curs, studenții au citit legenda Babei Dochia, adaptată pentru nivelul B1, iar apoi au discutat despre vestimentație, schimbări climatice, personaje legendare sau despre obiecte simbolice în spațiile culturale ale participanților la dialog. Așadar, profesorii s-au poziționat în exteriorul grupurilor de dialog, având ca sarcini, proiectarea, monitorizarea, ghidarea și controlul activităților de învățare. Studenții au avut un rol și un conținut *de transmis/de receptat* prestabilit. În schimb, la finalul celui de-al doilea curs, profesorii au intrat în grupurile de dialog și au participat la negocierea sensului, asumându-și calitatea de insideri ai unei culturi. Următoarele întâlniri s-au desfășurat sub genericul „Conferință de presă”: un student a prezentat un aspect definitoriu pentru spațiul cultural din care provine, iar ceilalți participanți la curs, inclusiv profesorii, au adresat întrebări, pentru negocierea sensului. Așadar, sarcinile de proiectare, monitorizare, ghidare și control, asumate la început de către profesor, trec în sarcina cursanților, care decid să vorbească despre spațiul definit de ei „acasă”. Fără nicio intervenție din partea profesorilor, participanții la curs încep să își asume rolul de membri activi ai grupului de dialog și își manifestă dorința de a se exprima, de a vorbi despre ei. Gradul de autenticitate al actelor de vorbire este amplificat de implicarea emoțională a participanților la dialog. De exemplu, în prezentarea studentei din Maroc, care a adus materiale referitoare la nunta tradițională din spațiul ei cultural a condus la o coeziune evidentă a grupului de lucru, care a favorizat, în final, un dans sincron pe muzică marocană, al câtorva dintre participantele la curs.

BDD-A31334
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.19 (2026-09-15 01:08:56 UTC)

3) Rolurile participanților

Schimbarea rolurilor, în cadrul cursurilor de imersiune interculturală, este evidentă: relația ierarhică profesor-student, în care profesorul propune, coordonează și controlează activitățile de învățare, este înlocuită de relația insider – outsider al culturii evocate. Cursantul care își asumă rolul de insider devine principalul membru activ în procesul învățării. El pregătește materialele, le prezintă și răspunde, în calitate de expert, la întrebările celorlalți membri ai grupului de lucru, aflați în ipostaza de outsideri. Uneori, negocierea sensului s-a făcut și între insideri: un student originar din aceeași țară cu studenta care a pregătit și a prezentat materialele, a intervenit frecvent, aducând completări, contextualizând istoric, exprimându-și opinii personale și negociind sensul împreună cu colega lui, chiar prin discuții contradictorii. În acest fel, ideea unei culturi exterioare individului, care poate fi prezentată unor outsideri, în mod obiectiv, a fost subminată de subiectivitatea fiecăruia dintre cei doi tunisieni, în figurarea realității. Insiderii evocau cultura comună din care veneau, dar prezentau variante puternic subiectivizate ale acesteia. Această redefinire a rolurilor, în cadrul procesului didactic, este punctul de cotitură care impune adoptarea principiilor constructiviste, în predarea limbilor străine. Decizia de a aborda subiecte din domeniul antropologiei culturale, în cadrul cursurilor de limbi străine, impune, *volens-nolens*, înscrierea în didactica limbii-cultură.

În evoluția întâlnirilor, asistăm la o democratizare a procesului de învățare, democratizare care nu a constituit un obiectiv explicit al cursului în imersiune, ci a fost consecința imediată și implicită a tematicii abordate în cadrul dialogurilor. Conceptul *limbă-cultură* merge mână în mână cu abordarea hermeneutică în domeniul pedagogiei și al didacticii, valorizează subiectivitatea, diversitatea, individualitatea, iar conținuturile se construiesc și se negociază în dialog, prin comunicare autentică. Profesorul, în rolul de actor principal, deținător al *cunoștințelor* ce trebuie *transmise* cursantului, relația de subordonare între profesor și student, precum și premisa că ceea ce cursanții învață este un dat exterior lor și predeterminat sunt absolut incompatibile cu perspectiva acțională de predare a limbilor străine.

Considerăm că factorul decisiv în această schimbare majoră de paradigmă, în ceea ce privește raportul de putere între actorii procesului de învățare, pe care o numim democratizare, este tocmai faptul că dihotomia profesor – student/elev nu mai este funcțională în abordarea limbă-cultură, ci este înlocuită de dihotomia insider – outsider. Insiderul este cursantul care decide să se exprime pe sine, vorbind despre un acasă, evocând o cultură pe care și-o revendică într-o măsură variabilă. Mai mult decât atât, acesta îi invită pe ceilalți participanți la un proces comun al reconstrucției de sine: insiderul își regândește propria identitate, într-un discurs despre sine și despre ai lui de acasă; outsiderul se reconstruiește pe sine prin călătoria în lumea Celuilalt și prin comparațiile inerente cu propriul univers cultural. Așadar, această viziune didactică nu are la bază o programă de parcurs prestabilită. Principalele obiective didactice sunt: construcția sensului, comunicarea autentică, exprimarea de sine și autocunoașterea prin interacțiune cu Celălalt.

BDD-A31334
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.19 (2026-09-15 01:08:56 UTC)

Concluzii

În prima parte a acestui studiu, am evidențiat parcursul diacronic al didacticii limbilor străine, prin trecerea treptată de la paradigma pozitivistă, la paradigma constructivistă, prin cele trei tipuri de viziuni didactice: metoda structuro-globală audio-vizuală, abordarea comunicativă și perspectiva acțională, prin didactica limbă-cultură.

În partea a doua, am oferit un exemplu de demers didactic care se încadrează perspectivei acționale europene. Descrierea și analiza acestuia evidențiază mutații majore în didactica limbilor străine. În cadrul cursului de imersiune interculturală, limba a fost mijloc de exprimare și de construcție a propriei identități, cale de acces spre *Celălalt*, nu obiectiv în sine. Participanții la dialog au adoptat o limbă sau alta (română sau franceză), în funcție de confortul emoțional, fără nicio constrângere exterioară. Procesul de învățare a fost tocmai această acțiune prin discurs, reconstrucția identităților, prin dialogul de negociere a sensului, nu *transmitere* de cunoștințe, de la profesor la cursant. Conținuturile nu au fost prestabilite, ci s-au construit în timpul procesului de învățate, iar temele de discuție au fost doar pretexte și puncte de plecare ale acțiunilor de negociere a sensului și de restructurare a identităților. Ilustrarea mecanismelor de funcționare a întâlnirilor, precum și evoluția acestora, de la o săptămână la alta, arată faptul că didactica limbă-cultură conține *in nuce* premisele paradigmei constructiviste, iar abordarea ei în demersurile didactice merge mână în mână cu o democratizare a procesului de învățare a limbilor străine:

Relația clasică profesor – student este înlocuită de relația insider – outsider, relație care nu presupune niciun fel de ierarhie, ci o poziționare în interiorul sau în exteriorul unei culturi cu care se autoidentifică insiderul. Raporturile de putere, prin redistribuirea sarcinilor: insiderul este cel care alege tema, pregătește materialele, gestionează dialogurile de construcție a sensului; outsiderul răspunde invitației de a intra în universul cultural al *Celuilalt*, prin implicarea în dialogurile de negociere a sensului.

Demersul didactic nu este gândit din perspectiva unor obiective operaționale sau al unor conținuturi pe care cursantul să le achiziționeze, ci are ca scop acțiunea prin comunicarea autentică, redefinirea de sine, prin interacțiune cu *Celălalt*. Astfel, achizițiile, competențele și cunoștințele sunt obiective secundare, în raport cu confortul emoțional și cu dorința de interacțiune. Considerăm că abordarea acțională în învățarea limbilor străine, din perspectiva didacticii limbă-cultură, este o paradigmă care răspunde cerințelor structurale ale actualilor cursanți, formați într-un sistem științific, educațional și social postmodern.

Referințe bibliografice

Arnold, Jane. 1999. *Affect in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Pavlenko, Aneta. 2006. *Emotions and Multilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bauman, Zygmunt. 2000. *Liquid Modernity*, Cambridge: Polity.

Coïaniz, Alain. 2001. *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris: L'Harmattan.

Demougin, Françoise. 2008. « La didactique des langues – cultures à la croisée des méthodes », en *Tréma* [En ligne], 30 |, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : http://trema.revues.org/427 ; DOI : 10.4000/trema.427.

BDD-A31334
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.19 (2026-09-15 01:08:56 UTC)

Galisson, Robert. 1988. « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnairique de la culture partagée», en *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, volume 7, p. 325-341 consulté le 17 septembre. URL: www.persee.fr/doc/cehm_01809997_1988_sup_7_1_2133.

Galisson, Robert. 1991. *De la langue à la culture par les mots*, Paris: CLE International.

Galisson, Robert. 2002. « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures », en *Ela. Études de linguistique appliquée*, nº 128, (4), 497-510, consulté le 15 septembre. URL: https://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-497.htm.

Kramsch, Claire. 2009. *The Multilingual Subject*, Oxford: Oxford University Press.

Lyotard, Jean François. 1979. *La Condition postmoderne: rapport sur. le savoir*, Paris: Éditions de Minuit.

Piccardo, Enrica. 2013. « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions », en Lidil [En ligne], 48, mis en ligne le 01 mai 2015, consulté le 17 juillet 2018. URL: http://journals.openedition.org/lidil/3310.

Portine, Henri. 2010. *La notion de « position* énonciative *» : Sur la question du sujet-apprenant*, en *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°48 (« *Interrogations* épistémologiques *en didactique des langues* » coordonné par Dominique Macaire, Jean-Paul Narcy-Combes et Henri Portine), p. 123-134.

Puren, Christian. 2001. « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures » en *Ela. Études de linguistique appliquée*, nº 123-124, (3), p. 393-418. URL: https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-393.htm.

Puren, Christian. 2002. « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », en *Ela. Études de linguistique appliquée*, nº 127, (3), p. 321-337. URL: https://www.cairn.info/revue-ela-2002-3-page-321.htm.

Puren, Christian. 2003. « Pour une didactique comparée des langues-cultures », en *Ela. Études de linguistique appliquée*, nº 129, (1), p. 121-126. URL: https://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-121.htm

Puren, Christian. 2013. *La compétence culturelle et ses composante*s, en « Préambule » du Hors-série de la revue *Savoirs et Formations* n° 3 (« Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle »), Montreuil : Fédération AEFTI, p. 6-15.

BDD-A31334
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.19 (2026-09-15 01:08:56 UTC)