

BUCHAREST UNIVERSITY OF ECONOMIC STUDIES
The Faculty of International Business and Economics
The Department of Modern Languages and Business Communication of ASE
10th International Conference: Synergies in Communication (SiC)
Bucharest, Romania, 27-28 October 2022

O PEDAGOGIE A ERORILOR ÎN PROCESUL ASIMILĂRII LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ

A PEDAGOGY OF ERRORS IN THE PROCESS OF ASSIMILATING THE ROMANIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Mihai ȘERBAN¹
Raluca Nicoleta ȘERBAN²
Nicoleta-Adina PANAIT³
Zinaida Tamara FEDOT⁴

Abstract

Language mistakes are inevitable in the process of learning a foreign language and they are often the result of the pressure of the mother tongue on the structures of the new language. Overcoming this category of repetitive mistakes represents one of the main goals of programs such as APLR (Anul pregătitor de limba română pentru cetățenii străini / The Preparatory Year of Romanian Language for Foreign Citizens), that stress the importance of a consistent, contrastive learning process.

Keywords: RFL (Romanian as a foreign language); typical errors; mother tongue pressure.

DOI: 10.24818/SIC/2022/03.01

1. Introducere

Lucrarea de față își propune să aducă în discuție sursa erorilor tipice în procesul de asimilare a românei ca limbă străină. Nu este exclus ca această sursă să fie reprezentată în cele mai multe cazuri de presiunea exercitată de modelele de exprimare în limba maternă asupra a tot ce înseamnă performanță în limba nou însușită, de la pronunție și alcătuire a frazei, până la așezarea în pagină și utilizarea de semne de punctuație. Riscul asimilării limbii străine prin imersiune directă, nemediată într-un spațiu lingvistic, cu alte cuvinte, fără sprijinul unui profesor, este că aceste erori devin foarte greu de înlăturat, ceea ce va face ca vorbitorul să-și trădeze în permanență originea lingvistică.

În cele ce urmează vom încerca, pe de o parte, să punem față în față experiența asimilării unei limbi străine fără profesor/ cu profesor, într-un program de studii specific, pe de altă parte vom schița o clasificare a erorilor, raportându-ne la presiunea exercitată de limba de sprijin (engleză/ franceză) sau limba maternă asupra limbii țintă.

¹ Bucharest University of Economic Studies, Bucharest, Romania, mihai.serban@rei.ase.ro.

² Bucharest University of Economic Studies, Bucharest, Romania, raluca.serban@rei.ase.ro.

³ Bucharest University of Economic Studies, Bucharest, Romania, nicoleta.panait@rei.ase.ro.

⁴ Bucharest University of Economic Studies, Bucharest, Romania, fedot.zinaida@rei.ase.ro.

2. Învățarea spontană, fără profesor a limbii române versus asimilarea ca proces sistematic, conștient într-un program de studii specializat

Poate fi învățată limba română fără profesor? Cu toții putem lua ca reper exemplul unui patron turc sau arab, proprietar de shaormerie, care nu a fost înscris la Anul pregătitor de limba română pentru cetățenii străini (APLR) și care se adresează totuși, spontan și cu foarte multă dezinvoltură, clienților săi din cartierul bucureștean Dristor, în limba lor. Numai că o astfel de cunoaștere a limbii române se limitează în general la un dialog restrâns și stereotip, să zicem cu angajații în bucătărie, cu clienții în restaurant, în măsura în care e interesat să primească feedback de la aceștia. Ar fi oricum destul de mult, însă chiar și prin conversația sumară un astfel de vorbitor își trădează de cele mai multe ori originea (spunem că vorbește „stricat”) printr-un accent foarte evident și printr-o serie de erori de exprimare (uneori amuzante) care se explică prin presiunea exercitată de pattern-urile, tiparele de construcție a frazei, topica, intonația, fonația specifice limbii materne, asupra structurilor nou achiziționate în limba română.

Este vorba aici de fenomenul cu care atât profesorul de limba română, cât și studenții din cadrul Anului pregătitor au mult de luptat, fenomen menționat în literatura de specialitate drept un proces de „fossilizare” a erorilor. O astfel de eroare are cumva structura unui palimpsest, întrucât sub stratul superficial de cunoștințe lingvistice nou asimilate își fac încă simțită prezența, se întrezăresc elemente specifice limbii materne, de aici ideea de rigidizare a expresiei. Prin urmare, greșeala de exprimare ori de pronunție este rezultatul unei concurențe între tiparele celor două limbi.

Vorbitorul tinde în mod natural să „transfere”, să rețină în general elemente specifice limbii materne, în comunicarea în limba țintă, rezultând astfel o limbă proprie, la confluența celor două universuri lingvistice diferite, idiom pe care lingviștii îl numesc „interlimbă”. Nu este considerată propriu-zis o limbă greșită, ci un obiect de studiu firesc pentru discipline ca psiholingvistica, didactica predării-asimilării limbilor străine.

Reperul absolut în disciplinele menționate sunt lucrările lingvistului american L. Selinker, autor al conceptelor de „transfer” (Selinker, 1969, 67), „interlimbă” (Selinker, 1972, 214), „fossilizare a erorilor” (Selinker, 1972, 215). Dovada valorii acestor instrumente de înțelegere a procesului de asimilare a limbilor străine este că Selinker rezistă foarte mult timp în topul citărilor în domeniu, începând cu anii de apariție a studiilor sale (a se vedea Dewaele, 2003, 153-159). Astăzi, în urma unei căutări rapide, pe Google, în română, a termenului „interlimbă”, sunt identificate nu mai puțin de 500 de titluri, între care câteva zeci de articole și teze de doctorat ale unor cercetători ori profesori români, ceea ce dovedește că preocuparea în domeniu nu mai rămâne foarte „timidă”, așa cum era de părere o profesoară de la Cluj în teza dumneai de doctorat din 2017 (Vasiu, 2017, 4).

După părerea noastră, trebuie totuși remarcat că pentru studierea consecințelor utilizării „interlimbii”, lectoratele de limba română din străinătate, pentru care criteriul de selecție a profesorului este mai ales cunoașterea limbii materne a publicului (în general de naționalitate unică : italian, francez, grec, polonez etc), oferă un cadru de cercetare mai potrivit. În schimb, programele de tip An pregătitor, unde profesorul folosește ca suport engleza sau franceza, aspectele de „interlimbă” se pot pierde în interacțiunea cu un public foarte divers ca naționalitate.

Totuși succesul unui astfel de program depinde în bună măsură de cunoașterea de către profesor a riscului stagnerii asociat fenomenului de „interlimbă”, implicit de eliminarea greșelilor reflex, prin conștientizarea de către cursanți a diferențelor specifice dintre limba maternă/ limba suport și limba țintă. Este de altfel foarte important că studenții de la un astfel de program au un număr relativ mare de ore săptămânal (aproximativ 12-13 activități: cursuri/ seminare pe săptămână, cu o durată de o oră și jumătate pentru fiecare activitate, deci un total de aproximativ 18-20 de ore) și mai mulți profesori de română în același timp, specializați în discipline diferite: gramatică, conversație civilizație. În practica de la clasă profesorii se suprapun întrucâtva, în mod firesc, atât ca informație, cât și ca exercițiu lingvistic, ceea ce creează premisa unei duble abordări: pe de o parte, o descoperire conștientă a sistemului limbii, pe de altă parte, o exersare constantă a automatismelor, a reacțiilor spontane în

comunicare. Rezultatul este un proces de asimilare accelerat al limbii, studenții putând să deprindă practic în câteva luni ceea ce, în alte contexte de învățare, poate dura și câțiva ani.

3. Efortul desprinderii de codul lingvistic familiar

Pe parcursul lansării într-un univers lingvistic necunoscut, limba maternă constituie adesea un fel de sprijin, un fel de colac de salvare, așa cum ne-o arată numeroase exemple din experiența noastră de predare a limbii române ca limbă străină la clasă. Însă de cele mai multe ori acest sprijin mai mult încurcă decât ajută. O limbă nouă este un univers în sine, pe care îl descoperi înaintând în necunoscut și cu prețul abandonării vremelnice a codului familiar, undeva într-o zonă securizată, pentru a reveni la el când va fi cazul.

Este puțin curios, însă din experiența noastră de predare a românei ca limbă străină am observat că, fără a fi o regulă generală, studenți care veneau din zone lingvistice care nu au nimic în comun cu româna, de pildă studenți din Azerbaidjan, Turkmenistan, Filipine, din țările arabe etc, și care se foloseau de engleză ca limbă suport, au fost capabili totuși de o însușire decentă, dacă nu chiar spectaculoasă a limbii române, raportat la performanța studenților cunoscători de limbă franceză.

Studenții francofoni, indiferent de țara de origine, au manifestat adesea un fel de rezistență în a asimila limba nouă, explicabilă poate prin faptul că li s-a părut de la început că explorarea românei le este cumva familiară, confortabilă. (Ca atare, în mod paradoxal, nu doar anxietatea, ci și relaxarea cursantului, reprezintă unul din factorii care favorizează fenomenul de fosilizare a erorilor).

Senzația de asemănare între limba cunoscută și cea nouă creează dificultăți specifice, cu atât mai mult cu cât utilizarea unei limbi este un act spontan, reflex, nemediat de filtrul critic, de reflecție de cele mai multe ori. Un nivel optim de performanță într-o limbă străină înseamnă probabil și abandonarea unei proiectări, ajustări în minte a frazei înainte de a te lansa propriu-zis în comunicare. Cu cât gândești mai puțin în prealabil, cu atât comunicarea este mai naturală și mai eficientă. Ceea ce nu exclude însă travaliul inițial de pătrundere conștientă în toate cotloanele limbii noi, de diferențiere între codul familiar al limbii materne sau al limbii de sprijin și cel nou însușit și mai ales efortul de exersare constantă a reacțiilor. Înainte de spontaneitate și de un anumit grad de dinamism al comunicării, trebuie acceptat cu stoicism exercițiul de repetiție, imitație, oricât de monoton ar părea.

Și ca să revenim la tema discuției noastre, adesea punem pe seama întâmplării greșelile de exprimare orală sau de scriere într-o limbă nouă, sperând că ele vor dispărea de la sine. Însă ele se vor rări și vor dispărea în cele din urmă doar dacă vom înțelege ce se ascunde în spatele lor. Practic doar așa vom putea lupta cu ele. De exemplu și cei mai dedicați studenți arabi care se străduiesc să învețe limba română au oarece dificultăți în transformarea într-un automatism a utilizării majusculei. Explicația este foarte simplă, în limba arabă nu există majusculă. Prin urmare, eroarea nu este un simplu hazard, ci de cele mai multe ori are un caracter impus, ea constituie un fel de bruiat exercitat de limba maternă asupra codului lingvistic nou.

4. Schiță de clasificare

Așa cum arătam mai sus, sursa erorilor cu caracter recurent în însușirea limbii române ca limbă străină poate fi cercetată în manieră contrastivă, comparând elemente ale sistemului gramatical al limbii țintă, cu elemente specifice limbii intermediare (engleză/franceză), ori ale limbii materne a studentului. În procesul de familiarizare cu româna, de cele mai multe ori limba țintă este apropiată mental de limba intermediară, însă ne confruntăm și cu studenți care nu stăpânesc o limbă de circulație internațională și care suprapun mental limba nouă peste sistemul limbii materne. Ca atare, la modul ideal, profesorul de limbă română ca limbă străină ar trebui să știe arabă, turcă, chineză... Din fericire, există deja articole care ne vin în ajutor, vorbind uneori foarte pe larg despre acele diferențe de sistem lingvistic ce explică dificultățile ori erorile frecvente.

4.1. Influența limbii suport

Probabil este ușor utopic să încerci să înveți pe cineva limba română exclusiv în limba română. Oricât ai face apel la imagine, oricât ai transforma ora într-o piesă de teatru agreabilă, rotind aceleași cuvinte pentru ca studenții să le rețină și să le înțeleagă semnificația din context, o astfel de încercare devine epuizantă în cele din urmă atât pentru profesor, cât și pentru studenți. În plus, se creează un climat de nesiguranță și disconfort, studenții au senzația că limba română e dificilă, că nu vor reuși niciodată să o înțeleagă deplin etc. Profesorul de limba română ca limbă străină este mai ales un antrenor care trebuie să fie foarte atent la capacitatea de efort, de concentrare a publicului, trebuie să întrețină interesul pentru oră, dând senzația că totul este foarte simplu, chiar când subiectul abordat este în mod obiectiv dificil. Dacă pledăm pentru utilizarea unei limbi suport cel puțin în primele săptămâni ale Anului pregătitor, nu suntem totuși de acord cu impunerea unui nivel minim B1 de cunoaștere a unei limbi internaționale, drept condiție de înscriere la acest program de studii (Krieb Stoian, Netedu, 2018, 41). Am constatat, de pildă, pe cont propriu, cu câțiva ani în urmă reușita unui grup de studenți chinezi, foarte sudat, între care doar doi știau engleză. Însă pentru că își traduceau între ei, cu foarte multă răbdare, explicațiile profesorului, au reușit în cele din urmă să depășească perioada de început în care necunoașterea unei limbi suport poate reprezenta un impas.

În cele ce urmează vom încerca să dăm câteva exemple de erori cu caracter recurent la studenții care învață româna prin intermediul englezei sau francezei, ghidându-ne după criteriul frecvenței lor. De pildă, o eroare pe care o fac cunoscătorii de engleză este să formuleze enunțul cu adjectivul înaintea substantivului. Pentru a contracara această tendință încă din primele ore, profesorul poate să apeleze la exemple ușor de reținut: „o fată frumoasă”, „un băiat rău” (transpunere la singular după titlul unui film foarte cunoscut lor). Mai târziu, simpla scriere pe tablă a sintagmei va vorbi de la sine, studenții vor ști la ce se referă profesorul, fără ca acesta să mai enunțe încă o dată regula.

O altă eroare care tinde să persiste foarte mult este folosirea insistentă a subiectului exprimat prin pronume personal chiar și în enunțuri cu valoare neutră, după model englezesc. Or, în română nu spunem: eu beau cafea în fiecare dimineață, decât dacă vreau să insist asupra diferenței: eu versus ceilalți. Frecvența erorii face necesară, susțin unii autori, conjugarea pe tablă a verbelor cu pronumele scrise între paranteze la început, pentru ca în cele din urmă să se renunțe chiar la pronume (Monica Borș, 2016, 88).

Există și erori de ordin fonetic frecvente mai ales în primele seminare. Vocalele românești sunt citite în manieră englezescă a [ei], i [ai], e [i]. Când dictez pe litere „piscă”, e posibil ca unii să scrie „pescă”. Așa cum am constatat din experiența noastră la clasă, e o greșală pe care o fac mai ales cei care sunt începători în engleză, nu cei avansați. Încă o dată vorbim de un mecanism psihologic, cei care au făcut de curând primii pași în asimilarea englezei renunță cu dificultate la reperele pe care le au în această limbă limbă internațională, de prestigiu și de aceea devin foarte greu receptivi la modul de pronunție în limba română.

Soluția pentru depășirea dificultăților de ordin fonetic încă de la primele ședințe, înainte să se impună exercițiile tipice de control, printre care dictarea este exercițiul vedetă, este ca profesorul să le permită studenților să îl înregistreze video pronunțând vocalele, consoanele dificile ș/ ț, grupurile care se citesc legat și mai ales ca acesta să nu se sfiască să transforme lecția de fonetică într-un exercițiu teatral și amuzant.

În ceea ce-i privește pe vorbitorii de franceză, așa cum arătam mai sus, în cazul lor similaritatea dintre cele două limbi reprezintă o barieră subtilă în asimilarea românei. Ei întâmpină mai ales anumite dificultăți de ordin fonetic: ezită să-l pronunțe pe h, se acomodează greu cu fonemul specific pentru literele c, ș, etc. Faptul că recunosc unele cuvinte cu formă asemănătoare în franceză (unele împrumutate din franceză) le creează o impresie falsă de familiaritate și insistă să nu facă diferența, graseind, pronunțând cu o anumită nazalizare tipic franțuzească, sau necitind e-ul final. :*trebui (e), *scri(e), *locuieșt(e).

O altă tendință ar fi de pronunțarea: z, a s-ului intervocalic: *maza, *caza, *nazul (ultimul exemplu poate fi și o interferență cu the nose din engleză).

Ca simplă anecdotă, uneori lectura în română este facilitată de un model de pronunție regională, așa cum ne-a explicat, cu ușoară maliție, un student din Algeria, venit să studieze la Facultatea de Biologie din București, permacultura. În țara lui, vorbitorii lipsiți de o instrucție academică pronunță cuvinte franțuzești precum : *moteur, tracteur*, într-un mod foarte apropiat de românescul motor, ori tractor: „Ici, en Roumanie, je parle comme les paysans algériens”- Abderaman.

Un aspect de dificultate reală, de ordin morfologic este, pentru francofoni, transpunerea în română a unor enunțuri în care substantivul este însoțit de prepoziție. Ei traduc după model franțuzesc : *Le livre est sur la table.* – *Cartea este pe masa. Sau: *Je vais au théâtre.* – *Eu merg la teatrul. Acceptă greu să renunțe la articol, în astfel de enunțuri, și sunt debusolați să afle că trebuie să recurgă la el când același substantiv are un determinant suplimentar: cartea este pe masa din fața clasei, merg la Teatrul Național. Un alt aspect de dificultate, de data aceasta morfo-sintactică, este asimilarea fenomenului de dublare a complementului direct și indirect exprimat prin pronume personal, fenomen specific doar românei: *uu îl știu pe el; eu îi spun lui.* Folosirea unei singure forme pronominale în franceză (și engleză), *je le connais, je lui dis*, face ca transpunerea în română să devină : *eu știu pe el, *eu spun lui (a se vedea Monica Borș, studiul mai sus menționat).

4.2. *Influența limbii materne: limba arabă*

Pentru că majoritatea studenților de la programul nostru provin din țările arabe, am descoperit cu foarte multă bucurie un articol excelent care sistematizează erorile tipice pe care le fac vorbitorii nativi de arabă (Dincă, 2018). Întrucât articolul oferă inclusiv lămuriri legate de statutul de limbă maternă al arabei, ne-am putut explica de ce studenții devin atât de virulenți, de vocali, aproape agresivi, când le solicităm să-și traducă unele enunțuri în arabă pentru a se pune de acord între ei în privința semnificației:

“Limba arabă nu este un sistem lingvistic unitar, ci o realitate multistratificată, având ca bază istorică limba arabă clasică, fixată în scris în secolul al VIII lea, în textul sacru al Coranului (...) limba arabă literară nu este o limbă maternă pentru nimeni, fiind de fapt rezultatul unei achiziții ce se suprapune dialectelor moderne, dar nu li se substituie niciodată.” (Dincă, 2018, 197)

Principalele dificultăți-erori de ordin fonetic ale studenților vin din faptul că limba arabă are un sistem fonetic mai redus cantitativ și mai fluctuant. E adevărat că vocalele: a, i, u se pronunță relativ la fel ca în limba română, însă pentru că în arabă se face diferența între vocale lungi și scurte, studenții au tendința să omită în scriere vocalele din silabele scurte, neaccentuate în română: *universtate, *medcină.

Pentru că vocalele: ă și â nu există în arabă, devine de înțeles de ce conjugarea în scris a verbului a mânca este o tortură pentru ei. De asemenea, e și o nu au corespondent decât în variante dialectale. Vocalele: e, i se pot suprapune în arabă, de aici confundarea lor în română, mai ales în silabe neaccentuate, de unde greșeli ca: utilizarea lui i, în loc de e: *fircit, *grișit, *dilicios, *oamini, ori invers: utilizarea lui e, în loc de i: *intelegentă, *detracție. Fonemele o și u se notează cu o singură literă, ceea ce generează erori de tipul: u, în loc de o: *frumuasă, *suție, *lucuință, *ubosit, sau reversul: o, în loc de u: *fromos, *ponct, *coloare (Dincă, 2018, 200).

Din propria experiență am constatat de asemenea dificultatea de a distinge consoanele românești p/b, în limba arabă neexistând p-ul. De aici pronunții de tipul: bâine (pâine), bortocală (portocală), bobor (popor) etc.

Nu trebuie uitată dificultatea exasperantă uneori pentru profesor, dificultate cu care se confruntă inclusiv studenți foarte buni, foarte serioși, în a asimila regulile privind punctuația, scrierea cu literă mare la început de propoziție, folosirea virgulei, a punctului, necesitatea de a formula propoziții scurte care conservă sensul... și, de ce nu, chiar dificultatea de se obișnui cu regulile de așezare în pagină, utilizarea alineatului pentru segmentarea logică a textului etc.

În sfârșit un exemplu amuzant, dar care arată foarte limpede efectul suprapunerii unor coduri lingvistice diferite, este acela al confuziilor de ordin pragmatic. Exemplul este preluat de Irina Dincă dintr-un studiu de Andra Șerbănescu (apud Dincă, 2018, p 204). Dacă în arabă cineva întreabă, să zicem: “Când primiți această piesă de mașină în magazin?”, un răspuns de tipul: „Măine, mâine!” reprezintă de fapt o formă politicoasă și indirectă de a spune: „Niciodată!” Ca atare, dacă un student arab întreabă la curs: “Când îmi corecțai și mie tema?” sau „Când ne aduceți manualul dumneavoastră?”, un răspuns absolut benign din partea profesorului: „măine”, „măine” se poate încărca cu un sens neintenționat, apropiat de acela al unor formule similare, dar ironice, din limba română, de tipul: La Moș / Sfântul Așteaptă, La anul și la mulți ani, La Paștele Cailor!

5. Concluzii

Înțelegerea atât de către profesor, cât și de către student a efectelor nedorite ale suprapunerii unor coduri lingvistice diferite reprezintă un câștig evident, capabil să garanteze o însușire mai ușoară și în același timp mai temeinică a limbii țintă. Tocmai această conștientizare (este amuzant în ce măsură vocabularul tehnic al profesorului de limba română ca limbă străină se apropie de cel al psihanalizei !) a posibilității de „fosilizare” a erorilor nu mai face inutilă „expunerea continuă” a cursantului la limba română! (Dewaele, 2003). Dacă adăugăm acest aspect la tirul încrucișat de informații prin prezența la clasă a mai multor profesori care predau aspecte de limbă diferite, la îmbinarea elementelor de studiu organizat, sistematic al limbii, cu elemente de joc dezinteresat, amuzament gratuit, care să stimuleze spontaneitatea, să medieze asumarea rolului de „actor social” chiar și de către cei mai timizi studenți (Mihai Șerban, 2021), vom obține probabil rezultatul așteptat de la acest program de studii.

Referințe și bibliografie

- Borș, Monica. (2016). „Câteva dificultăți și mijloace de remediere a acestora în predarea limbii române ca limbă străină”, în *Transilvania*, 11/2016.
- Dincă, Irina. (2018). „Dificultăți în predarea limbii române pentru arabi”, în *Quaestiones romanicae*, 2018.
- Krieb Stoian, Silvia, Netedu, Loredana. (2018). „Bariere în comunicarea interculturală a studenților străini din anul pregătitor”, în *Limba română ca limbă străină - Metodologie și aplicabilitate culturală*, volum editat de Nanu, Paul, Ivancu, Emilia, University of Turku.
- Dewaele, Jean-Marc. (2003). „Compte rendu- hommage: l'oeuvre de L. Selinker”, în *Revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense*, 49/2003, consultat pe 03.12.2022 în [Compte rendu – hommage : l'oeuvre de L. Selinker \(openedition.org\)](#)
- Selinker, L. (1969). „Language transfer”, în *General Linguistics*, University Park, Vol 9, consultat în [LANGUAGE TRANSFER - ProQuest](#)
- Selinker, L. (1972). „Interlanguage”, în *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 10, nr. 3, consultat în [\(52\) Selinker-Interlanguage | vic gomez - Academia.edu](#)
- Șerban, Mihai. (2021). “Poietica predării-asimilării limbii române ca limbă străină”, în volumul Conferinței Synergies in Communication (SiC) București, Romania, 28 - 29 octombrie 2021, [7. Serban Mihai S1.pdf \(ase.ro\)](#)
- Șerbănescu, Andra. (2007). *Cum gândesc și cum vorbesc ceilalți. Prin labirintul culturilor*, Iași: Polirom
- Vasiu, Lavinia Iunia. (2017) *Achiziția limbii române ca L2. Interlimba la nivel A1*, Teză de doctorat, Univ. Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, Facultatea de Litere, consultat în [Mihaela TOPAN vasiu rezumat romn 2017-08-22 10 54 11 \(3\).pdf](#)

The authors

Mihai Șerban is currently associate professor with Bucharest University of Economic Studies and teaches Business French and Professional Communication to undergraduate and graduate students and Romanian as a foreign language. Specialized in Comparative Literature, he has a PhD in this field, with the thesis “Lecturi iconologice și ekphrastice la André Gide. Procedul punerii în abis și fenomenul de transfer”. He has published a number of articles in academic journals and has authored RFL (Romanian as a foreign language) textbooks. His

main research interests include comparative literature, psychoanalysis, iconological and ekphrastic studies, but also action / practitioner research.

Raluca Nicoleta Șerban is currently associate professor with the Bucharest University of Economic Studies and teaches Business English and Professional Communication to undergraduate and graduate students. Specialized in American Studies, she has a PhD thesis in this field (Representations of Authorship in the Postmodern American Novel. Self-fictionalization in John Barth's Writing). She has published many articles in academic journals and has authored several university textbooks. Her main research interests include American cultural studies, postmodern literature and action / practitioner research, with a focus on Romanian as a Foreign Language (RFL).

Nicoleta-Adina Panait has a PhD from "Babeș-Bolyai" University (with a focus on Genre analysis applied to academic writing). Her academic and professional activities include oral examinations for the Cambridge suite of exams, academic coordination at PROSPER- ASE Language Centre, as well as English language (ESP) teaching as an assistant lecturer at the Bucharest University of Economic Studies. Her research interests include ESL learners' development of ESP and EAP communication competences, as well as the academics' professional development in Higher Education, with a focus on EMI programmes, Legal English and Teaching Romanian as a foreign language.

Zinaida Tamara Fedot has a Bachelor's degree in Russian-Romanian Language and Literature from the Faculty of Letters. Since 2006 she has been a lecturer at the Bucharest University of Economic Studies. She holds a PhD on Financial-economic terms of English origin in contemporary Russian language. Her thesis is a comparative study between both the Russian and the Romanian language, focusing on the economic terminology of both languages. Her field of expertise is teaching foreign languages and economic terminology. She has written several studies and articles such as: "Russian commercial terminology from the perspective of borrowed English terms", "Borrowed English words in Romanian and Russian economic terminology", "Methods of adapting economic terms from the English language into the contemporary Russian language", "Compound words (with an English component) in Russian economic terminology" etc. She is also a member of the Association of Russian Teachers from Romania.