



**UNIVERSITY
OF LATVIA**

**LANGUAGE FOR
INTERNATIONAL
COMMUNICATION:
LINKING INTERDISCIPLINARY
PERSPECTIVES**

Volume 3



**UNIVERSITY
OF LATVIA**

**LANGUAGE FOR INTERNATIONAL
COMMUNICATION:
LINKING INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES**

Volume 3

LANGUAGE FOR INTERNATIONAL COMMUNICATION:
LINKING INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES

This collection contains papers delivered at the 4th International symposium *Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives on Cultural, Professional and Scientific Capacity Building (LINCS 2019)* held at the University of Latvia, Latvia, on April 11–12, 2019.

The last two volumes (2013 and 2016) of the conference proceedings for the international symposium *Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives* held at the University of Latvia are available on the EBSCO databases: Communication Source and Central & Eastern European Academic Source.

Editor-in-Chief:

Dr. philol. Laura Karpinska (University of Latvia, Latvia)

Managing Editors:

Dr. paed. Monta Farneste (University of Latvia, Latvia)

Dr. philol. Alla Placinska (University of Latvia, Latvia)

Dr. philol. Elena Vladimirska (University of Latvia, Latvia)

© University of Latvia, 2020

<https://doi.org/10.22364/lincs.2020>

ISBN 978-9934-18-553-3

e-ISBN 978-9934-18-562-5

Editorial Board:

English

- Dr. habil. philol. Irina Oukhvanova (Belarus State University, Belarus)
Dr. habil. philol. Andrejs Veisbergs (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Anna Czura (University of Wrocław, Poland)
Dr. phil. Tamás Eitler (Eötvös Loránd University, Hungary)
Dr. phil. Nadezhda Emelianova (Astrakhan State University, Russia)
Dr. philol. Dafina Genova (St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo, Bulgaria)
Dr. phil. Vita Kalnbērziņa (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Indra Karapetjana (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Jana Kuzmina (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Antra Leine (University of Latvia, Latvia)
Dr. paed. Dace Liepiņa (University of Latvia, Latvia)
Dr. soc. Vilmantė Liubinienė (Kaunas University of Technology, Lithuania)
Dr. paed. Ineta Lūka (Turība University, Latvia)
Dr. philol. Nijolė Maskaliūnienė (Vilnius University, Lithuania)
Dr. philol. Jurgita Mikielionienė (Kaunas University of Technology, Lithuania)
Dr. philol. Irina Novikova (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Ivars Orehovs (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Gunta Roziņa (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Kornelia Slavova (University of Sofia, Bulgaria)
Dr. phil. Helena Šajgalíková (University of Economics in Bratislava, Slovak Republic)
Dr. philol. Aleksejs Taube (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Aristi Trendel (Le Mans University, France)
Dr. philol. Zigrīda Vinčela (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Galina Vishnevskaya (Ivanovo State University, Russia)

French

- Dr. philol. Francine Gerhard-Krait (University of Strasbourg, France)
Dr. philol. Elizaveta Khachatryan (University of Oslo, Norway)
Dr. philol. Marie Lammert (University of Strasbourg, France)
Dr. philol. Hélène Vassiliadou (University of Strasbourg, France)
Dr. philol. Elodie Vargas (University of Grenoble, France)

Spanish

- Dr. philol. Carlos Alvar (University of Alcalá de Henares, Spain)
Dr. philol. María Victoria López Pérez (Public University of Navarra, Spain)
Dr. philol. Carmen Sánchez Manzanares (University of Murcia, Spain)
Dr. philol. José Antonio Alonso Navarro (Norte University, Paraguay)
Dr. philol. Andjelka Pejovic (University of Belgrad, Serbia)

CONTENTS

PAPERS IN ENGLISH

Jekaterina Čerņevska. PRESUPPOSITIONS IN MECHANICAL ENGINEERING DISCOURSE.	9
Oscar García-Marchena. SYNTAX AND PRAGMATICS OF SPANISH PROPHRASES <i>SI</i> AND <i>NO</i>	19
Madiha Kassawat. THE DOUBLE FUNCTION OF LANGUAGE: AN ANALYSIS OF PRODUCT NAMING AND INDUSTRY TERMINOLOGY IN ARABIC LOCALIZED WEBSITES	31
Laimdota Ločmele. MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL REASONING IN THE JUDGMENTS OF THE COURT OF JUSTICE OF THE EUROPEAN UNION.	43
Tereza Marková. ANALYSING 'CLASSICAL MUSIC RENDERED INTO WORDS' IN ANGLOPHONE FICTION AND ITS TRANSLATIONS	57
Simona Messina. FROM THE NOVEL TO THE FILM: AN EXEMPLARY CASE: <i>THE GARDEN OF THE FINZI-CONTINIS</i> BY GIORGIO BASSANI	67
Goranka Rocco. THE STATUS OF GERMAN AS A LINGUA FRANCA IN WRITTEN SCIENTIFIC COMMUNICATION: A STUDY ON LANGUAGE POLICIES IN LINGUISTIC JOURNALS	79
Līga Romāne-Kalniņa. KEYWORD ANALYSIS IN PRESIDENTIAL RHETORIC THROUGHOUT HUNDRED YEARS OF INDEPENDENCE OF ESTONIA, LATVIA AND LITHUANIA: CORPUS LINGUISTIC TOOLS IN CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS.	95
Elita Salīņa. METAPHORIC NETWORKS IN THE ENGLISH TRANSLATIONS OF IMANTS ZIEDONIS'S <i>COLORFUL TALES</i>	111
Nataliia Zhukova, Iryna Didenko. DESIGNING THE READING MODULE IN AN ESP COURSE FOR THE STUDENTS MAJORING IN RADIO ENGINEERING, TELECOMMUNICATIONS AND ECONOMIC STUDIES	119

PAPERS IN FRENCH

Varvara Amelicheva. QUELQUES OBSERVATIONS SUR LES EMPLOIS DISCURSIFS DE LA PRÉPOSITION <i>DE</i> DANS L'OPTIQUE DE LA THÉORIE DES PRÉCÉDENTS.	137
---	-----

Elizaveta Babaieva. <i>ÊTRE DEBOUT</i> : HISTOIRE DE LA FORMATION D'UN DES PRÉDICATS DE POSITION	145
Olga Billere. L'IMAGE DE L'ENNEMI DANS LES PROVERBES FRANÇAIS/LETTONS/RUSSES	153
Mélanie Buchart. PROJECTION VS. PERCEPTION LA PRÉSENTATION DE SOI À TRAVERS LA DESCRIPTION DE L'AUTRE EN DIDACTIQUE DU FLE	161
Nadezhda Buntman. BASE DES DONNÉES DES MARQUEURS DISCURSIFS COMME INSTRUMENT DE L'ANALYSE LINGUISTIQUE (SUR L'EXEMPLE DE <i>ZNATCHIT</i>)	171
Jonathan Durandin. REPRÉSENTATIONS DES LANGUES PREMIÈRES ET IDENTITÉS EN CONSTRUCTION : DEUX ENFANTS FRANCO-LETTONS ENTRE 'BILINGUISME DONNÉ' ET 'BILINGUISME CONSTRUIT'	181
Alexander Goncharov. QUELQUES POSSIBILITÉS DE L'ANALYSE DES CONNECTEURS DE CAUSE À L'AIDE D'UNE BASE DE DONNÉES SUPRA CORPORA	193
Irina Kaļiņina. LA CONSTRUCTION DU SENS POUR LES TERMES MÉTAPHORISÉS EN OSTÉOPATHIE BIODYNAMIQUE À L'AIDE DU CONTEXTE SÉMANTIQUE.	205
Vitalija Kazlauskienė. L'ADJECTIF DANS L'INTERLANGUE FRANÇAISE DES APPRENANTS LITUANIENS	213
Elisabeta Ana Iuliana Linea. L'EXPLICATION GRAMMATICALE ENTRE LES CONSTANTES DÉFINITIONNELLES ET LES VARIATIONS DES DISCOURS DE LA CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE	229
Olga Ozolina, Peteris Vanags. RÉFLEXION SUR LA FORMATION ET L'ÉVOLUTION DE LA NORME	243
Miroslav Stasilo. DÉCLARATIONS, CONSÉCUTIVES A L'ANNONCE DES RÉSULTATS DES ÉLECTIONS PRÉSIDENTIELLES EN LITUANIE ET EN FRANCE, ET CONTEXTE	251
Elena Vladimirska, Jeļena Gridina. À PROPOS DE QUELQUES PROCÉDÉS D'ACTUALISATION DES NOMS DE SENTIMENTS EN LETTON ET EN RUSSE	263
Maria Zerva. <i>JE PARLE DONC JE SUIS...</i> CONFIGURATIONS IDENTITAIRES SUR FOND DE LANGUES	271

PAPERS IN SPANISH

Gunta Brjuhovecka. CODIFICACIÓN Y DECODIFICACIÓN EN LA LEXICOGRAFÍA BILINGÜE: LA CREACIÓN DE UN DICCIONARIO BILINGÜE ESPAÑOL-LETÓN.	281
---	-----

Ludmila Ilieva. TRADUCCIÓN LITERARIA VS. TRADUCCIÓN JURÍDICA: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS.	295
Olena Kurchenko. VERBALIZACIÓN DE EMOCIONES COMO HERRAMIENTA DE LA CORTESÍA EN EL ESPAÑOL PENINSULAR	305
María Victoria López Pérez. REPENSANDO LA ENSEÑANZA DE L2 EN PROGRAMAS DE ESTUDIO EN EL EXTRANJERO (PREE): CONSIDERACIONES A PARTIR DE UNOS CURSOS DE ESPAÑOL UNIVERSITARIOS	315
Rosa Martín Gascueña, María Teresa Sanmarco Bande. FALSOS AMIGOS LÉXICOS Y RECURSOS LEXICOGRAFICOS ELECTRÓNICOS EN EL ÁMBITO ITALOESPAÑOL.	329
Ana Belén Nágera Jiménez. LOCUCIONES AQUÍ Y ALLÁ: UN ESTUDIO DE FRECUENCIA	339
Miguel Ángel Pérez Sánchez. LA TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DE CUENTOS DE COLORES DE IMANTS ZIEDONIS.	359
Krystyna Pisera. EL UNIVERSO FEMENINO EN LAS NOVELAS DE CHIQUITA BARRETO	369
Ígor Protsenko. BILINGÜISMO PARAGUAYO: ASPECTOS HISTÓRICOS, CULTURALES Y LINGÜÍSTICOS	379
Emilio Quintana Pareja. BURRO, MONJE, EUROPA. ANÁLISIS Y TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DEL POEMARIO <i>ĒZELIS, MŪKS, EIROPA</i> (1927), DE ANDREJS KURCIJS	391
ShaoFan Ren. UN ACERCAMIENTO A LA SAGA FAMILIAR DEL SIGLO XX DE ESPAÑA	401
Cristina Rodríguez García. TIPOLOGÍAS DE ERRORES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA	411
Elena Sánchez Trigo. INVESTIGAR CON CORPUS EN EL ÁMBITO DE LA TRADUCCIÓN: CREACIÓN DE RECURSOS MULTILINGÜES SOBRE ENFERMEDADES RARAS	421
Inmaculada Clotilde Santos Díaz, Ester Trigo Ibáñez, Manuel Francisco Romero Oliva. RELACIÓN ENTRE LA EXPOSICIÓN INFORMAL A UNA LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS Y FRANCÉS) Y LA COMPETENCIA LÉXICA.	431
Isabel Serra Pfennig. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS (EFE) Y SU APLICACIÓN A LA CIENCIA Y A LA TECNOLOGÍA	441
Vita Viksne. SAN JUAN DE LA CRUZ: OBRAS Y SÍMBOLOS MAYORES	451

PAPERS IN ENGLISH

PRESUPPOSITIONS IN MECHANICAL ENGINEERING DISCOURSE

JEKATERINA ČERŅEVSKA

University of Latvia, Latvia

Abstract. With the development of pragmatics as a subfield of applied linguistics, the semantics-pragmatics interface has received a considerable amount of attention among both semanticists and pragmaticians. However, little research has been conducted on the pragmatic meaning construction in mechanical engineering discourse. Presupposition is a concept in the philosophical and linguistic tradition, which can be defined as a background assumption required in order to construct the utterance meaning in the context of use. The aim of the present study is to discuss the linguistic features and the contextual information necessary for a presupposition to occur in an utterance. The present research draws its data from the analysis of the chapters on woodworking and metal processing from the Encyclopaedia of Occupational Health and Safety. The research has been approached from the qualitative perspective. The research method is discourse analysis. The research has resulted in a conclusion that the most frequently utilized presupposition triggers in the discourse under analysis are temporal clauses and change of state verbs. The presuppositions are both linguistically triggered and depend on the contextual information. However, presuppositions usually complement rather than override one another, which can serve as an indicator of the complementary nature of the relationship between the semantic and the pragmatic parts of the linguistic meaning. The interaction between other aspects of semantic and pragmatic meaning can be considered a matter of further investigation.

Key words: mechanical engineering discourse, pragmatic meaning, presupposition, semantics-pragmatics interface

INTRODUCTION

The boundary between semantics and pragmatics has been a matter of numerous debates among scholars. Huang (2007: 241) offers a comprehensive analysis of such prominent theoreticians' as Grice, Sperber and Wilson, Levinson, Bach and Recanati stance on the distinction between the semantic and the pragmatic aspects of meaning. The interaction between semantics and pragmatics is typically referred to as *the semantics-pragmatics interface*. Generally speaking, the aspects of meaning form a continuum from the semantic representation

(or the linguistic form) of an utterance to the additional propositions (or implicatures) that can be triggered by an utterance in its context of use.

Presupposition can be regarded as one of the central phenomena related to the distinction between the linguistic form and the non-linguistic (or contextual) aspects of meaning. It is a technical term that defines a proposition, the truth of which is taken for granted (Huang, 2012: 245). ‘The main function of a presupposition is to act as a precondition or presumption of some kind for the appropriate use of the sentence’ (ibid.).

The goal of the present study is to investigate how the linguistic meaning contributes to constructing presuppositions in the context of mechanical engineering discourse. The research is focused on *presupposition triggers*, which Levinson (1983: 181-185) classifies into 13 lexical and syntactic groups. Factive verbs (e.g. to regret, to realize), implicative verbs (e.g. to manage, to avoid), change of state verbs (e.g. to stop, to continue) and temporal clauses are some of the examples of presupposition triggers. The research analyses how the semantic aspects of meaning represented by the presupposition triggers interfere with the context of professional discourse.

It has been hypothesised that a presupposition can survive in the context only when it is consistent with the background assumptions that can be accessed by the target audience of the discourse. The hypothesis is rooted in Gazdar’s presupposition cancellation analysis (1979, discussed in Huang, 2007: 83).

The research questions have been set: what is the frequency of the presupposition trigger occurrence in the discourse under analysis? What is the impact of the context on the semantic presupposition triggers?

The paper offers a theoretical discussion on the concept of presupposition and its role in the semantics-pragmatics interface. The empirical part is focused on the presupposition trigger frequency and the analysis of the selected utterances containing presupposition triggers.

LITERATURE REVIEW

In order to be embedded in the semantic theories of meaning, presupposition was assigned the status of a special type of entailment (Levinson, 1983: 199). *Entailment* is a logical concept that determines the relationships between the propositions in terms of truth and falsehood. ‘A sentence *p* entails a sentence *q* when the truth of the first guarantees the truth of the second, and the falsity of the first guarantees the falsity of the second’ (Saeed, 2003: 98). The basic properties of entailment are its *non-cancellability* and *non-detachability* from the content of ‘what is said’ (or the linguistic form of an utterance).

On balance, ‘A semantically presupposes B iff [if and only if – J.Č.]: (a) in all situations where A is true, B is true; (b) in all situations where A is false, B is true’ (Levinson, 1983: 175). In other words, presupposition deals with the fact that B remains true even if we do not know whether A is true or false. For instance, an

utterance like ‘Employees should be made aware of the safe operating practices necessary for the proper use of various woodworking saws’ (Stellman and Parish (eds.), 2011, Chapter 86: Online) contains a factive *predicate* ‘to be aware of’ which presupposes that safe operating practices necessary for the proper use of various woodworking saws exist even in case when the employees should not be aware of these practices. This phenomenon is defined as ‘survival under negation’ or ‘constancy under negation’, which is a property of presupposition (Levinson, 1983; Huang, 2007) and, thus, distinguishes it from entailment.

Cancellability is another basic property of presupposition (Huang, 2007: 67). Whereas entailments cannot be cancelled without causing a semantic anomaly, presuppositions can be cancelled in the context of their use. Gazdar (1979, discussed in Huang, 2007: 83) proposed cancellation analysis of presuppositions. He argued that the procedure includes several stages in order of priority: background assumptions, contextual factors, semantic entailments, conversational implicatures, and presuppositions. In other words, presuppositions survive only if they are consistent with other aspects of meaning.

Mey (1993: 184) states that semantic presuppositions deal with truth and falsity of a sentence, which does not provide an adequate framework for the analysis of the pragmatic meaning.

According to Ariel (2010: 156), there are two distinct aspects of presupposition – semantic (the linguistically encoded part) and pragmatic (the inferred part). Therefore, if a writer commits him/herself to the truth of the proposition, he or she can either use presupposition triggers or allow the reader to infer this commitment from the context (or both).

Another distinction can be drawn between presuppositions and conversational implicatures. Although both are pragmatic concepts, ‘valid presuppositions tend to remain mostly implicit, while valid implicatures rise to the surface and become visible in the course of conversation’ (Mey, 1993: 188). Mey adds that once pragmatic presuppositions are accepted, they are added to the context, while conversational implicatures tend to shift in the course of communication. Besides, ‘implicatures are mainly the individual’s own business; presuppositions require a collective, sometimes even metapragmatic justification’ (ibid.: 189).

Pragmatic presupposition can be compared to the notion of *implicated premises* in the relevance-theoretical framework. Sperber and Wilson (1995: 195) suggest that the addressee either retrieves implicated premises from his/her background assumptions or constructs them by developing new assumptions. This stance mostly corresponds to the definition of presupposition that is identified as a proposition the truth of which is taken for granted in the context of use. The pragmatically presupposed information necessary for understanding an utterance is taken into consideration in the course of the inferential process during the communicative act. The difference between presupposition and implicated premises might be in the assumption that presupposition behaves

more stable in the context, whereas implicated premises is a type of implicature and, thus, can be a matter of the individual's interpretation of the context.

Levinson (1983: 181-185) provides an extensive list of *presupposition triggers*. This list includes: *definite descriptions* (e.g. the man with two heads), *factive verbs* (e.g. to regret, to realize) and *predicates* (e.g. to be aware, to be glad that, to be sad that), *implicative verbs* (e.g. to manage, to forget, to intend), *change of state verbs* (e.g. to stop, to begin, to continue), *iteratives* (e.g. again, to come back, to repeat), *verbs of judging* (e.g. to accuse, to criticize), *temporal clauses* (e.g. before, while, still), *cleft sentences, comparisons and contrasts* (e.g. too, back, better), *non-restrictive relative clauses, counterfactual conditionals* and *questions*. The triggers can be classified into *lexical* and *syntactic* presupposition.

METHODS

The present study has been approached from the qualitative perspective with the elements of the quantitative research. The present research is *cross-sectional* and comprises 'a snapshot-like analysis of the target phenomenon at one particular point in time' (Dörnyei, 2007: 78). The study embodies an *explanatory case study* research type. The primary research method is *discourse analysis*.

The corpus for the analysis comprises two chapters borrowed from the *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety* (Stellman and Parish (eds.), 2011). The chapters focus on such subareas of mechanical engineering as wood processing and metal processing. The selected corpus comprises 58,293 tokens of 51,201 words.

The first step is the analysis of the frequency of the presupposition triggers that aims to obtain the data about the semantic aspect of presuppositions. The analysis was conducted utilizing the SketchEngine software. Then the selected utterances were analysed in order to demonstrate how the semantic aspect of meaning correlates with the pragmatic aspect (i.e. background assumptions).

RESULTS AND DISCUSSION

The findings comprise the obtained data regarding the frequency of lexical and syntactic presupposition triggers in the corpus. The aim of this step was to investigate the examples of use of semantic presupposition triggers in the context of the professional discourse of mechanical engineering. Figure 1 illustrates the proportional distribution of the semantic presupposition trigger groups identified in the corpus.

The results demonstrate that the most commonly represented presupposition triggers in the discourse under analysis are change of state verbs and temporal clauses. The results can be explained by the focus on the sequence of steps in the material processing procedure, which should usually last for an exact temporal period and lead to the material's change of state.

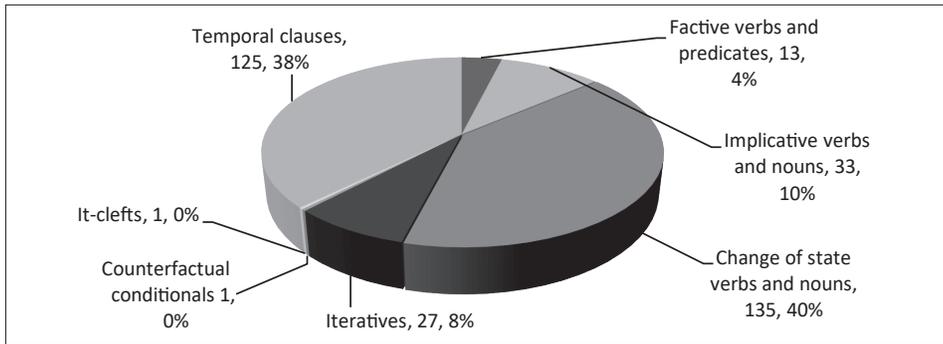


Figure 1 Proportional distribution of semantic presupposition triggers in the discourse

The semantic presupposition trigger groups can consist of a number of linguistic items. For instance, the group of factive verbs and predicates has been represented in the discourse via three linguistic units – ‘to know’, ‘to be aware of’ and ‘to remember’. Table 1 demonstrates the frequency of the semantic presupposition trigger occurrence in the discourse. The triggers are utilized as different parts of speech.

Table 1 The linguistic realization of the semantic presupposition triggers and the frequency of the linguistic unit occurrence

Presupposition trigger group	The presupposition trigger linguistic realization and frequency of occurrence
Factive verbs and predicates	To know – 8, to be aware of – 4, to remember – 1
Implicative verbs and nouns	To happen – 4, to avoid – 28, attempt – 1
Change of state verbs and nouns	Stop – 7, to begin – 3, to continue – 8, start – 23, finish – 36, to cease – 3, to leave – 12, to enter – 8, to become – 34, to arrive – 1
Iteratives	Return – 12, to repeat – 3, back (typically preceded by a verb) – 9, again – 3
Counterfactual conditionals	3 rd conditional – 1
It-clefts	It-cleft – 1
Temporal clauses	After – 40, since (in reference to time) – 5, while – 32, before – 48

The most frequently occurring change of state verbs in the discourse are ‘to become’, ‘to finish’ and ‘to start’. This could be explained by the context, as an employee starts processing the material that becomes a finished product as a result.

1. ‘A wide variety of techniques are used to *finish* metals, including grinding and polishing, abrasive blasting and many surface finishing and coating techniques (electroplating, galvanizing, heat treatment, anodizing, powder coating and so forth).’

Finishing metals is the last stage of metal processing and includes various finishing techniques. Thus, there have been other processing stages that are not explicitly mentioned, but presupposed by the utterance. Background assumptions about the professional context also serve as evidence for the presupposition to survive in the global context.

2. 'Heat is generated by friction, and at forging temperature the rotation ceases.'

The utterance presupposes that the rotation occurs before the forging temperature is reached. However, the first part of the utterance already explicitly states that the forging temperature (the background assumptions provide the reader with the information that forging temperature is very high, thus, generated by heat) is caused by friction. In this context, we presuppose that rotation causes friction. Thus, evaluating this utterance against the global context already provides us with the information that there has been rotation before. The semantic presupposition trigger is supported by the background assumptions.

Another group of presupposition triggers presented in the corpus are implicative verbs and nouns. The verb 'to avoid' occurs 28 times, which constitutes the majority of the findings related to this group of triggers. The verb implies that something is not desirable and, thus, its occurrence can be justified by the fact that the goal of the health and safety encyclopaedia is to avoid accidents related to the industrial failures and human factors. The use of the verb implies the danger or at least the lack of usefulness of something that should be avoided. In the context of the health and safety issues, it could be suggested that avoiding problems constitutes an important matter in this discourse.

3. 'The dangerous practice of removing a hood guard because of narrow clearance on the gauge side *can be avoided* by clamping a filler board to the table between the gauge and the saw and using it to guide the stock.'

The implicative verb presupposes that it is not recommended to engage in the dangerous practice of removing a hood guard, thus, emphasising the negative connotations associated with the verb. The presupposition survives under negation, as the dangerous practice remains in case it cannot be avoided. Background assumptions about the professional discourse allow the presupposition to survive in the context of the utterance.

Interestingly, the verb 'to happen' that presupposes the accidental nature of an event appears only four times in the discourse, half of them preceded by a tentative modal verb 'may'. This can be explained by the authors' unwillingness to emphasise the negative consequences of not following the safety procedures.

It should also be noted that the word 'an attempt' occurs in the form of a noun. This suggests that the grammatical category itself does not define the 'default' presupposition embedded in the semantic meaning.

Factive verbs and predicates are presented in the corpus by a very few examples, four of them containing the predicate ‘to be aware of’. The use of the predicate can be justified by the *transactional* (Brown and Yule, 1983: 40 quoted in Roziņa, 2013: 11) function of the genre of encyclopaedia, which intends to convey information or ‘to make aware’ of something. Each of the occurrences of ‘to be aware’ in the corpus collocates with ‘employees’ or ‘workers’, which supports the claim that this factive predicate is utilized in order to fulfil the transactional function of the discourse.

4. ‘Carbon monoxide is perhaps the greatest hazard from furnaces and ovens. Since it is colourless and odourless, it frequently reaches toxic levels before the worker becomes *aware of it*.’

From the analysis conducted at the linguistic level, it can be observed that ‘it’ refers to hazardous carbon monoxide mentioned in the previous sentence. The presupposition triggered by the factive predicate suggests that carbon dioxide reaches toxic levels. It survives under negation as the toxic level can be reached whether or not the worker is aware of it. The presupposition contributes to the pragmatic meaning construction that emphasises danger and workers’ awareness of it. It is supported by background assumptions about the nature of some toxic chemicals. Thus, the presupposition triggered by the factive predicate survives in the global context.

The most frequently occurring iterative in the discourse is an adverb ‘back’, which means ‘returning to an earlier starting point or situation’ (*Cambridge Dictionary*, n.d.: Online). It mostly occurs after verbs as in the following example:

5. ‘An important adjunct is the availability of wash-up facilities and clean lockers and dressing rooms, so that workers’ clothing remains uncontaminated and workers *do not carry* toxic materials *back* into their homes.’

The utterance contains an iterative ‘back’ collocated with the verb ‘to carry’, which presupposes that the workers come from their homes to work and return after their shift is over. The background assumptions support the presupposition. It also survives under negation since, if the workers carry toxic materials back into their homes, the utterance still presupposes that they have arrived from their homes to work.

With the exception of temporal clauses, syntactic presupposition triggers do not frequently occur in the discourse under analysis. In fact, the observed cases of counterfactual conditional and it-cleft demonstrate that the grammatical patterns do not automatically trigger the presupposition or the presupposition is cancelled by the co-text or the linguistic context of an utterance.

The empirical discussion has demonstrated the interconnectedness between the semantic and the pragmatic aspects of meaning in the professional discourse via the concept of presupposition. Examples 1–5 contain

the semantic presupposition triggers that have been supported by the pragmatic presuppositions, i.e. background assumptions about the field of mechanical engineering that the target audience is expected to have. Consequently, the study links the levels of the semantic aspect of meaning represented by the lexical and syntactic presupposition triggers and the pragmatic aspect of meaning construction. Moreover, the professional discourse readers' background assumptions are regarded as pragmatic presuppositions rather than conversational implicatures as the background knowledge is assumed to be accessible at the level of the entire discourse community (i.e. language users involved in the communication in the field of mechanical engineering) rather than at the level of individual language users.

CONCLUSIONS

The theoretical background offers three distinctions: between entailment and presupposition; between semantic and pragmatic presupposition and between presupposition and conversational implicature. These considerations place presupposition in the semantics-pragmatics interface, as it is argued that the concept is both semantic and pragmatic in terms of meaning. In the semantic theories of meaning, presupposition is defined by logical relations similarly to entailment; however, in the pragmatic theories, presupposition is more 'collective' or accepted by all conversational participants than conversational implicature.

Presupposition triggers, such as change of state words and temporal clauses, occur in the mechanical engineering discourse most frequently. This can be explained by the context of the professional discourse that focuses on the sequence of steps in material processing and the temporal periods, in which these steps are to be completed. Thus, the background assumptions and contextual variables usually support the occurrence of certain linguistic forms in the discourse under analysis.

The linguistic form of an utterance can act as a trigger for further inferential process of the communication participants, but communication is successful only in case if the utterance is either consistent with the current background assumptions of an addressee or the assumptions are adjusted in the linguistic context. This process demonstrates that presupposition is both a semantic and a pragmatic phenomenon and affects the meaning construction from both linguistic and non-linguistic perspectives.

REFERENCES

- Ariel, M. (2010) *Defining Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
Cambridge Dictionary (n. d.) Available from <https://dictionary.cambridge.org/> [Accessed on 19 June 2019].
- Dörnyei, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Huang, Y. (2007) *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Huang, Y. (2012) *The Oxford Dictionary of Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

- Levinson, S. C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mey, J. L. (1993) *Pragmatics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rozīņa, G. (2013) *Banking and Finance Discourse: Towards Metaphor in Use*. Riga: University of Latvia.
- Saeed, J. I. (2003) *Semantics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sperber, D. and Wilson, D. (1995) *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell Publishing.

SOURCES ANALYSED

- Stellman, J. M. and Parish, J. (eds.), (2011) *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety, Chapters 82, 86*. Geneva: International Labour Organization. Available from: <http://www.iloencyclopaedia.org/part-xiii-12343/woodworking> [Accessed on 18 June 2019].

Jekaterina Čerņevska (PhD Candidate, Lecturer) is currently working at the University of Latvia. Her research interests include pragmatics and the use of English in professional discourse. The PhD dissertation discusses the pragmatic meaning construction in mechanical engineering discourse. E-mail: jekaterina.cernevska@gmail.com.

SYNTAX AND PRAGMATICS OF SPANISH PROPHRASES *SI* AND *NO*

OSCAR GARCÍA-MARCHENA

Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, France

Abstract. Among the multiple analyses proposed for the Spanish yes / no words *sí* and *no*, the models that consider them as prophrases seem to be the most adequate ones, since they allow capturing their syntactic and pragmatic properties. Nevertheless, little effort has been devoted to clarifying the nature of the phrase it can form. For doing so, this work compares prophrases with other syntactic units that can appear as utterances, such as fragments, verbal clauses and verbless clauses. The result of this contrast indicates that prophrases share some properties with these three types but they have distinct properties of their own and should, therefore, be included as a fourth kind of syntactic structure able to form a full utterance.

Key words: verbless clauses, verbless utterances, ellipsis, polar adverbs, prophrases, syntax of dialogue, oral Spanish, *sí*, *no*

INTRODUCTION

Syntax has traditionally focused on written language; as a result, studies dealing with phenomena that are more frequent in oral speech than in written records are relatively recent and not numerous. One of those phenomena that has received little attention is the status of words *sí* 'yes' and *no* 'no', which have long been considered as particular units with no relationship with other units of the language. Their part of speech and the structures they form are still a matter of discussion, and the existing corpus studies about the subject have focused more on the pragmatic effects than on their syntactic properties (Wiertlewski, 1994 for Polish; Westera, 2014 for English). A few works deal with the diversity of speech acts that they can perform, (e.g. Ginzburg, 2012) but none, to our knowledge, details the interaction between syntax and pragmatics.

In this way, the hypothesis presented in this paper states that the words *sí* and *no* are not merely parts of speech, but they also constitute the head of verbless clauses and should, therefore, be studied in the frame of other syntactic structures such as fragments and predicative verbless clauses. In order to confirm this hypothesis, we have firstly extracted all cases of *sí* and *no* from the corpus of Contemporary Spanish CORLEC and classified them by their syntactic structure.

Secondly, we have observed the speech act they perform in relationship with their preceding context. Finally, we have compared their syntactic variety, their ability to perform a determined speech act and their frequency with the properties of two other kinds of syntactic structures: firstly, with fragments, which are clauses with an elliptic verbal head, and secondly, with predicative verbless clauses, which are clauses without a verb or an ellipsis, but with a predicative head realized by a noun, an adjective, an adverb or a preposition.

This analysis of the status and structure of *sí* and *no* in Spanish will be structured as follows: firstly, it will present previous accounts of these words in Spanish as well as in other Romance languages such as French that deal with their part of speech and the structure they form. Secondly, it will present a comparison of prophrases with other kinds of verbless utterances, which will allow contextualizing them in a larger set of units in the language. Thirdly, it will present its diversity of syntactic structures, as it is shown by the 641 examples of *sí* and *no* forming phrastic structures extracted from the corpus CORLEC. Fourthly, it will focus on the speech act performed by these units, as found in the aforementioned corpus. Fifthly, it will pay attention to the ability of coordination and coordination of prophrases, and their frequency in the corpus. This will allow comparing the frequency of subordination of prophrases with other verbless utterances. Finally, it will present the conclusions that can be drawn from the analyses of the variety of corpus data.

We have chosen the reference corpus CORLEC for this study, as it is representative of the contemporary oral Spanish spoken in the 1990s in the city of Madrid (Marcos Marin, 1992). This corpus, freely available online, is composed of 1 078 780 words, distributed in 63 291 utterances, combining clauses with or without verbs and interjections. The corpus comprises 17 genres, which we have classified into monologic genres (religion, instructions, documentary, university, science, law, politics, technique, TV news) and dialogic genres (administration, sport, publicity, debates, high school, games, interviews, informal conversations). In this way, its size and diversity of registers and contexts ensure a high degree of representation.

PREVIOUS ACCOUNT OF *SÍ* AND *NO*

The first topic to be addressed is the part of speech of these units. *Sí* and *no* have traditionally been considered as adverbs, as it is presented in the *Diccionario de Lengua Española* by the *Real Academia Española*. Some authors provide a more precise term, such as ‘adverbial particle’, which stresses their syntactic independence, or ‘polar adverbs’, which points to their ability to provide positive or negative polarity to sentence content, as studied by Progovac (1994).

Differently, for French equivalent units *oui* and *no*, which seem to behave like Spanish *sí* and *no*, Kline (1977) notes that these units have a particular use as an attention-seeking or attention-keeping device, and, in consequence, he considers them as interjections. The importance of Kline’s (1977) account resides in his

observation of the particular illocutive properties of these units that are able to express more than plain acceptance and refusal.

A proposal that has received more attention is the one that considers *sí* and *no* as pro-forms. Proforms constitute a part of speech similar to pronouns, with the particularity that they are not necessarily anaphoric to nouns, but to phrases or to a whole clause. The idea that these units are pro-forms allows us to stress two of their properties: the fact that they are not adjuncts like adverbs and their ability of being anaphoric to a phrastic content (Rubbatel, 1982; Danjou-Flaux, 1984).

The second question at stake is the composition of the syntactic structure formed by these units. If they are anaphoric to a clausal content, we must assume that they express the same clausal content, while accepting the evidence that they neither have the same selectional properties nor valency as the predicates that constitute the head of clauses.

On the other hand, the idea that *sí* and *no* form some kind of phrastic unit is stressed in a number of concepts in the literature, for example ‘minor sentence’ (Kline, 1977), sentence word or one-word sentence (Hoff, 2009). In this way, these syntactic units constitute independent structures that are anaphoric to a whole phrastic content (see Beyssade and Marandin, 2006 for the concept of ‘phrastic content’), but differently from clauses, they are not independent in discourse, since they need to rely on previous context in order to be produced and interpreted. This property of not being autonomous in discourse, observed for English by Fernandez and Ginzburg (2002), is also seen in Spanish *sí* and *no*, and this has led some authors to consider them as non-sentential utterances (Fernandez, 2006).

Interestingly, the term of non-sentential utterance (Fernandez and Ginzburg, 2002; Fernandez, 2006) puts together different kinds of utterances that are not autonomous in discourse, regardless their syntactic nature: it contains prophrases, which are not elliptic but anaphoric content (Rubbatel, 1982; Danjou-Flaux, 1984), and elliptic clauses. Nevertheless, prophrases and elliptic clauses, also called ‘fragments’ (Bilbiie, 2011), share some of their properties, especially regarding the speech acts they perform, as it will be shown later.

Besides, Spanish *sí* and *no* show, like other Romance languages, some differences from their English counterparts. Firstly, in Romance languages, unlike English, prophrase heads can be preceded by a noun phrase, which provides the informational topic (1). As it can be seen in the translation of (1), in these cases, English would use auxiliary verbs and would overtly express the subject. Secondly, unlike English, Romance languages can embed prophrases, like in (2) (Culicover, 2013: 233). An asterisk preceding a sentence (*) indicates an ungrammatical structure.

- | | | |
|-----|------------------------|---|
| (1) | A: -¿Venís? B: -Yo no. | A: -‘Are you coming?’ B: -‘I don’t.’ |
| (2) | a. Creo que sí. | ‘I think so.’ / ‘*I think that yes.’ |
| | b. Creo que Mary no. | ‘I think Mary doesn’t.’ / ‘*I think that Mary not.’ |
| | c. Si no, dime. | ‘Otherwise, tell me.’ / ‘*If not, tell me.’ |

Regarding the pragmatic analysis of *sí* and *no*, works like Wiertlewski (1994) and Westera (1994) have analysed their felicity conditions and the implicatures they can trigger. The work of Heidari and Afghari (2012) deals with some of the speech acts that can be performed by prophrases, like confirmation check, but this work and others (e.g. Fernandez and Ginzburg, 2002) do not make a distinction between the syntactic form of these units and the speech act they can perform. Undoubtedly, Fernandez and Ginzburg (2002) offer a rich account of the speech acts that prophrases can perform. But the types they propose do not constitute syntactic units, but present some compounds of two units, as it will be seen later on in example (7). For instance, their plain affirmative answer *Very loud, yes* and their plain rejection *No, Mrs. Billy* are better analysed as utterances containing two syntactic structures: one containing the preform and the other one formed by a fragment, as shown in Garcia-Marchena (2015).

CORPUS ANALYSIS: DIVERSITY AND CONTRAST WITH OTHER CLAUSAL STRUCTURES

The Spanish corpus CORLEC offers a large number of occurrences of prophrases and a wide variety of structures: they can be composed by the head only (3), and they can also be accompanied by a periphrastic (a dislocated phrase) on the left (4) or by an adjunct (5). The prophrase *sí*, unlike its counterpart *no*, can have a clausal complement (6). Dislocated phrases are nevertheless restricted to the left periphery (4). In contrast, phrases placed on the right of the head do not belong to the structure of the prophrase, but they constitute independent structures, as it can be seen in (7). This can also be noticed by isolating the semantic content of each unit.

In this way, the content of *no* would correspond to ‘I will not come’, whereas the content of *mañana* ‘tomorrow’ can be paraphrased as ‘I will come tomorrow’. Besides, both units perform different speech acts: the first one is an answer or refusal, whereas the second one constitutes an act of precision. In spite of this evidence, some authors classify the combinations of prophrase plus phrase as a single non-sentential unit (Fernandez, 2006).

Prophrases can also perform different speech acts, such as agreement or disagreement (3, 4), acknowledgement (8) or confirmation question (9).

- | | | |
|-----|--|--|
| (3) | A: -Vienes a casa? B: -Sí. | A: -‘Are you coming home?’ B: -‘Yes.’ |
| (4) | A: -¿Venís? B: -Yo no. | A: -‘Are you coming?’ B: -‘I don’t’ |
| (5) | A: -¿Vamos juntos?
A: -‘Are we going together?’ | B: -Si quieres, sí.
B: -‘If you want, yes (we will).’ |
| (6) | -Yo sí que voy. | -‘I am going indeed’ (lit.: ‘I yes that I go.’) |
| (7) | A: -¿Vienes hoy?
A: -‘Will you come today?’ | B: -No, mañana.
B: -‘No; tomorrow.’ |
| (8) | A: -Se fueron a casa. B: -Sí. | A: -‘Did they go home?’ B: -‘Yes.’ |
| (9) | A: Se fueron a casa. B: -¿Sí? | A: -‘They went home.’ B: -‘Yes?’ |

The examples provided in the preceding section show several word groups in a single utterance containing the prophrase, which suggests that prophrases are not constructed in isolation, but they form some kind of phrastic structure. We find different possible cases: they can stand alone (3, 8, 9), or have a periphrastic (4), or an adjunct (5) or even a complement (6). Therefore, they constitute a kind of syntactic unit expressing a complete clausal content (a predication) while having a different composition from verbal clauses.

Among the structures that express a predicative clausal content, we find, firstly, verbal clauses, which express a predication (10) or the existence of an asserted entity. Secondly, there are verbless clauses with no ellipsis and a non-verbal head, like (11) (Abeillé and Delaveau, 2016, for French), and thirdly, fragments (12), which are clauses with an elliptic verbal head (Bilbiie, 2011).

Prophrases share some properties with these types: they have their own syntactic structure, they express a predicative clause content, and they realise a speech act. Nevertheless, they also display some differences: verbal clauses have a verbal head, while verbless clauses have a verbless predicative head (an adjective, a noun, an adverb, or a preposition), and fragments have an elliptical verbal head, while prophrase structures are headed by the prophrases *sí* or *no*. As the particularity of the clauses formed by pro-clauses is the addition of polarity, we will call them ‘polar verbless clauses’.

- | | | |
|------|--|---|
| (10) | Tu casa es preciosa. | ‘Your house is very beautiful.’ |
| (11) | ¡Qué bonita tu casa! | ‘So beautiful your house!’ |
| (12) | A: -¿A qué hora vienes?
A: -‘What time are you coming?’ | B: -A las tres.
B: -‘Three o’clock.’ |

If we focus on the structures formed by prophrases, we notice that they share some properties with both verbless clauses and fragments, while differing in others; on the one hand, syntactically, they share the property of being structures with a syntactic (non-verbal) head with verbal and verbless clauses. On the other hand, semantically, their content is not expressed by the mere meaning of their parts, but it is recovered from a previous utterance. In this way, polar clauses share this property with fragments.

We can also compare polar verbless clauses, headed by prophrases, with the different kinds of verbless clauses: firstly, existential verbless clauses (13), which are constituted by a SN with an existential interpretation; secondly, with modal verbless clauses, where a predicate expresses either an epistemic (14) or a deontic (evaluative) content (15); and thirdly, with illocutive verbless clauses, which perform a direct speech act, such as example (16), which constitutes a directive act. They have a property in common: both structures lack a verbal predicate, but they are also distinguished by an essential feature: predicative verbless clauses, unlike polar verbless clauses, are autonomous in discourse. The meaning they convey corresponds to the combination of their parts, whereas polar verbless clauses recover their content thanks to their anaphoric properties.

- (13) ¡Un *Rolls* de los setenta! ‘A Roll Royce from the 70s!’
 (14) Seguro que Enrique no viene al concierto.
 ‘Sure Enrique won’t come to the concert.’
 (15) Menos mal que has venido. ‘Happily (that) you came.’
 (16) ¡Manos arriba! ‘Hands up!’

Polar verbless clauses can be also contrasted with fragments, which can be divided into two types, depending on whether they contain an element that is contrasted with an element in the preceding utterance or not. This element is called the ‘correlate’, and it allows us to classify fragments in two kinds: with a correlate (17) and without it (18). The concept of correlate has been proposed by Bilbiie (2018) and refers to the contrasted elements found in both the fragment and its source. The source is defined by the utterance from which it takes the part of its content that is left unexpressed by the items present in the fragment (Bilbiie 2018). In this way, B’s answer in example (17) is in contrast with its correlate *qué día* ‘which day’, because it constitutes the content that instantiates the variable set by the interrogative word phrase *que día* ‘what day’. For more information about the semantics of interrogatives see Ginzburg and Sag (2000).

- (17) A: -¿Qué día te vas? B: -Seguramente elmiércoles. (CON014A)
 A: -‘Which day are you leaving?’ B: -‘Probably on Wednesday.’
 (18) A: -¿Y nos llama, Concepción...? B: -Desde Águilas, de Murcia. (ENT 012B)
 A: -‘So you are calling, Conception...?’ B: -‘From Aguilas, in Murcia.’

ANALYSIS: STRUCTURE AND SPEECH ACTS PERFORMED BY PROPHRASES

Having presented the typology of verbless clauses and fragments, and their relationship with polar verbless clauses, we will consider now the properties of the latter in order to discern whether they align with the one or the other in their syntactic and pragmatic behaviour.

The properties of polar utterances can be summarized as follows:

1. Polar utterances are not autonomous in discourse
2. Their speech act depends on their relationship with the source
3. They display a diversity of syntactic structures
4. The prophrase must comply with some selectional properties
5. They have a fixed information structure
6. They can appear in tag questions

Firstly, polar utterances, unlike verbless clauses (11, 14, 15, 16), cannot be uttered without previous content, but they require a source instead. In this respect, polar utterances are similar to fragments, as it can be seen in the contrast between (19) and (20).

- (19) A: -¿Sigues trabajando en la empresa? B: -Sí. (ADM 004A)
 A: -‘Do you still work in the firm?’ B: -‘Yes.’
- (20) A: -¿Te parece que hablemos de las brujas? B: -¿Las brujas? (CON 024B)
 A: -‘What do you think if we talk about witches?’ B: -‘Witches?’

Secondly, as it has been shown above, polar utterances can perform a number of speech acts. This speech act can, nevertheless, be anticipated because it depends on the relationship between the source utterance and the polar utterance. In this way, if the source of a polar utterance is a question (or a query for information), the polar utterance is then an answer; if it is a proposal, the polar utterance will be an acceptance or refusal (5). Similarly, the speech act will also depend on the syntactic and semantic properties of the source and polar utterance. In this way, a questioning polar utterance having an assertive source will constitute a demand for confirmation (9). Finally, the difference between acceptance and refusal is given by the polarity of the prophrase, which points to the same referent of the source (positive polarity) or a different one (negative polarity).

These properties of polar utterances are also found in fragments with a correlate. As it can be seen in the answers in examples (20-23), the answer of (21) constitutes an agreement, whereas (22) is an acknowledgement. Also, B’s intervention in (23) performs a clarifying question, while the speech act to B’s answer in (24) can be identified as a correction.

Like in polar utterances, the speech act of fragments with a correlate depends on the syntactic and semantic properties of the utterance and its source. As detailed by García-Marchena (2019), the speech act performed can be deduced from the interaction of the correlate in the fragment and the correlate in its source, that is, the segment of the preceding utterance which contrasts with the fragment.

In this way, in (21), the act of acceptance is the result of the following contrast: the fragment is identical to its correlate, and its assertive value contrasts with the questioning value of the source. In (22), the act of acknowledgement comes from having the same assertive value and the same referent in the fragment and its correlate. In (23), the identity of referent and the questioning value in both result in a clarifying question. Finally, in (24), the same assertive value in both the fragment and its source and the lack of identity of referent constitutes a correction.

- (21) A: -¿Se fue con María? B: -Con María.
 A: -‘Did he go with Maria?’ B: -‘With Maria.’
- (22) A: -Se fue con María. B: -¿Con María!
 A: -‘He went with Maria.’ B: -‘With Maria!’
- (23) A: -¿Se fue con María? B: -¿Con María?
 A: -Did he go with Maria?’ B: -‘With Maria?’

- (24) A: -Se fue con María. B: -Con Pedro.
 A: -‘He went with Maria.’ B: -‘With Pedro.’

Thirdly, as it has been pointed out previously, polar utterances have a diversity of syntactic structures with a head. This is different from fragments which lack the head of the main predicate, since they are remnants of ellipsis but similar to verbless clauses, where we find the same diversity: head only, with adjuncts or peripherics, or even complements.

Fourthly, prophrases can select arguments and have adjuncts. As such, they can impose some restrictions in the complements they select. This contrasts with fragments, which do not impose any selectional restriction on its constituents, since the phrases that compose the fragment are selected by an elliptic predicate.

Fifthly, polar utterances display a recurrent information structure composed by the dichotomy topic – comment, as it can be seen in (25). This information structure is also found in verbless clauses, like (26). Similarly, we can notice that the prophrase constitutes the focus of the comment and that the background can be expressed as a complement (27) in polar utterances and in verbless clauses (28). It can also be noted that both structures have a verbal counterpart and constitute, therefore, grammaticalized forms that encode this information structure syntactically.

- (25) Por mí, sí. ‘As for me, yes.’
 (26) Por mí, estupendo. ‘As for me, great.’
 (27) ¡Sí que hace calor! Hace calor. ‘It is indeed very hot! It is hot.’
 (28) ¡Seguro que va a venir! Va a venir seguro. ‘Sure he is coming! He is coming for sure.’

Sixthly, another particularity of polar utterances is that they can appear in tag questions. This property is also present in modal epistemic verbless clauses, like *¿verdad?* ‘True / Isn’t it?’ in the example *Lo has visto, ¿verdad?* ‘You saw it, didn’t you?’.

These observations show that prophrases share properties with both fragments and verbless clauses but do not align completely with neither, but they seem to constitute a third type of phrastic unit. This idea is confirmed by the property, pointed out by Rubattel (1982) for French, namely, prophrases have the same distribution as phrases and can, therefore, be embedded (29). This is a property that it shares with verbless clauses (30) and fragments (31).

- (29) Yo creo que sí. ‘I think that yes.’
 (30) Yo creo que seguro. ‘I think that sure.’
 (31) Yo creo que a las tres. ‘I think that at three o’clock.’

Indeed, if we count the frequencies of these three kinds of units in the corpus, we can notice that fragments and verbless clauses are not very frequent in

the remnant of an ellipsis. In this way, the head of verbless clauses and polar clauses has selectional properties that determine the distribution of the clause. Secondly, both have similar information structures.

Table 1 illustrates the distribution of the properties shared by the three clausal structures: verbless clauses, polar clauses and fragments. On the one hand, polar clauses and fragments share some properties: they do not express the full content they convey (indicated in Table 1 as ‘full cont’); they are not discursively autonomous (i.e. they cannot appear alone in a discourse without preceding context) (indicated in Table 1 as ‘Discours utonom’), and they do not have an independent speech act, but it is determined by their relationship with a preceding utterance (‘Indep speech act’ in Table 1).

On the other hand, polar clauses are more similar to verbless clauses in other aspects; firstly, they are both headed structures (‘headed’ in Table 1) with a determined set of available syntactic structures (‘Syntstr’ in Table 1), which contrast with fragments, which are non-headed structures formed by the remnant of an ellipsis. Also, both share the same information patterns: topic – comment and focus – background. These properties suggest that polar utterances constitute indeed a different kind of syntactic unit that must be considered as a different kind of clause: together with verbal clauses, verbless clauses, and fragments, verbless polar clauses find their place as a separate phrastic unit in discourse.

Table 1 Properties of verbless structures

	Full cont	Discours autonom	Indep speech act	Headed	Syntstr	Info str
Verbless cl.	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Polar cl.	No	No	No	Yes	Yes	Yes
Fragments	No	No	No	No	No	No

Furthermore, polar clauses are different from verbless clauses and fragments in their capacity of being embedded. Indeed, as seen in the previous section, polar clauses are as frequent in subordination as verbal clauses, and much more than fragments and verbless clauses. It seems that in verbless clauses, the head invariably contains an informational focus, which is relatively rare in subordination, whereas in polar clauses, the head contains a contrastive focus, expressing a different polarity from the source utterance, which is frequent in every syntactic context. Nevertheless, this observation needs verification and constitutes the basis for future work.

REFERENCES

- Benveniste, C. and Willems, S. (2007) Un nouveau regard sur les verbes faibles (A new-look on weak verbs). *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, 102 (1): 217-254.
- Beysade, C. and Marandin, J. (2006) The Speech Act assignment problem revisited: disentangling speaker’s commitment from speaker’s call on addressee. In O. Bonami, and

- P. C. Hofherr (eds.) *Empirical Issues in Syntax and Semantics*, Vol. 6 (pp. 37-68). Available at <http://www.cssp.cnrs.fr/eiss6/beyssade-marandin-eiss6.pdf> [Accessed on October 2019].
- Bilbâie, G. (2011) *Grammaire des constructions elliptiques. Une étude comparative des phrases sans verbe en roumain et en français* (Grammar of Elliptic Constructions. A comparative Study of Verbless Clauses in Romanian and French). Berlin: Language Science Press.
- Culicover, P. (2013) *Explaining Syntax: Representations, Structures, and Computation*. Oxford: Oxford University Press.
- Farudi, A. (2013) *Gapping in Farsi. A cross-linguistic investigation*. PhD dissertation. University of Massachusetts, Amherst.
- Fernández, R. and Ginzburg, J. (2002) Non-sentential utterances: A corpus study. *Traitement Automatique des Langues: Dialogue*, 43 (2): 13-42.
- García-Marchena, O. (2015) Les fragments comme unités linguistiques. Une analyse de corpus de l'espagnol oral. *Etudes Linguistiques et textuelles*. Paris: Lambert-Lucas.
- Ginzburg, I. and Sag, I. (2000) *Interrogative Sentences: the Form, Meaning, and Use of English Interrogatives*. Stanford, California: CSLI Publications.
- Ginzburg, J. (2012) *The Interactive Stance*. Oxford: Oxford University Press.
- Hankamer, J. (1973) Unacceptable ambiguity. *Linguistic Inquiry*, 4 (1): 17-68.
- Johnson, K. (2014) *The Blackwell Companion to Syntax*, Vol. 1. Cambridge: Blackwell.
- Kramer, R. and Rawlins, K. (2009) Polarity particles: an ellipsis account. In *Proceedings of NELS 39* (pp. 479-492) Amherst, University of Massachusetts.
- Heidari, L. and Afghari, A. (2012) Variability in English yes/no questions: A Study of Communicative Functions. In *Proceedings of the Akdeniz Language Studies Conference 2012* (pp. 1664-1670). Antalya, Turkey: Elsevier.
- Laka, I. (1990) *Negation in Syntax: On the nature of functional categories and projections*. Doctoral Dissertation, MIT.
- Lambrecht, K. (1994) *Cambridge Studies in Linguistics. Information structure and sentence form: Topics, focus, and the mental representations of discourse referents*. New York: Cambridge University Press. Available from <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511620607> [Accessed on 11/01/2020].
- Marcos-Marín, F. (1992) *Corpus de referencia de la lengua española contemporánea: corpus oral peninsular* (Reference Corpus of Spanish Contemporary Language). Technical report, Universidad Autónoma de Madrid.
- Muysken, P. and Tonjes, V. (2006) Serial verbs. In M. Everaert and H. Van Riemsdijk *The Blackwell Companion to Syntax*, Vol. 4 (pp. 466-478). Cambridge: Blackwell.
- Neeleman, A. and Vermeulen, R. (2012) The syntactic expression of information structure. In *The Syntax of Topic, Focus and Contrast* (pp. 1-38). Berlin: Walter de Gruyter.
- Progovac, L. (1994) *Negative and Positive Polarity (a binding approach)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiertelwski, S. (1994) Yes/No questions as an example of indirect speech acts (Published as Pytania ogólne jako przykład pośrednich aktów mowy), *Studia Semiotyczne*, 20: 193-205.
- Westera, M. (2014) *Yes and No According to Attentive Pragmatics*. Manuscript. ILLC. The Netherlands: University of Amsterdam.

Oscar García-Marchena (PhD in linguistics, Lecturer in Spanish Linguistics) is currently working at the University Paris 3 Sorbonne Nouvelle in Paris, France. His research interests include the syntax and pragmatics of oral Spanish in corpus, ellipsis phenomena and the syntax and pragmatics of verbless utterances. Email: oscar.garcia.marchena@gmail.com

THE DOUBLE FUNCTION OF LANGUAGE: AN ANALYSIS OF PRODUCT NAMING AND INDUSTRY TERMINOLOGY IN ARABIC LOCALIZED WEBSITES

MADIHA KASSAWAT

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (ESIT), France

Abstract. With the calls for a target-culture-oriented approach in the localization definitions, to the encouraged foreignization tendencies for the sake of intercultural interaction, it is necessary to look at the approaches followed in reality and to what extent they achieve the intended purpose of localization effectively. This paper aims to find out common approaches used in localizing industry terms and product names. It looks at the conventions in use, the emerging hybrid strategies and how they correspond to the existing localization and translation theories. This corpus-based paper consists of blurbs localized from English into Arabic and taken from 15 international corporate websites. It should pave the way for further research that investigates the internet user's favorable conventions in product naming and translation of terms in the advertising context. The presented results show how language can play different roles, whether to preserve the targeted culture or spread the original culture of the product, all in the framework of localization and marketing online.

Key words: adaptation, comprehensibility, conventions, foreignization, localization, translation of product names

LOCALIZATION, A TARGET-ORIENTED APPROACH

A quick look at any international brand website shows how marketing is increasingly following a multilingual approach through providing information in several *locales* based on the targeted market. As Globish is not enough anymore to persuade consumers to buy a product, localization is being used as the key to address them in their native language (Collombat, 2014: 20). This corresponds to the increasing use of digital environments that absorb 20–30 per cent of the advertising expenses (Stenger and Bourliataux-Lajoinie, 2014: 132). This approach is associated with a growth in the number of online buyers who prefer purchasing at websites that present information in their own languages (DePalma, Sargent and Beninatto, 2006). While web localization – also referred to as ‘content localization’ (Esselink, 2003: 28) – hits the highest growth rates in

the localization industry, it has the same rationale of software localization which started in the mid-1980s, i.e. increasing the Return on Investment (Schäler, 2007/2008). Meanwhile, several definitions of localization have been given. For example, Localization Industry Standards Association defined it as ‘taking a product and making it linguistically and culturally appropriate to the target locale (country/region and language) where it will be used and sold’ (Esselink, 2000: 3). The notion of appropriateness and the goal of using and selling the product was also raised by Jiménez-Crespo who defines localization as:

[a] target-oriented translation type and, in line with the functionalist notion of adequacy, emphasizes users’ expectations and achieving the communicative purpose for which the localization was commissioned, rather than equivalence relationships to source texts (STs). (Jiménez-Crespo, 2013: 18)

The above definitions prioritize the target users and the promotion of the product in different countries. The same client-orientation concept is adopted in digital marketing research (Chaffey et al., 2014). Others underline the expected outcome in that the country of origin of a localized product can no longer be traced (Schäler, 2007/2008: 40), making the product received as if it had been originally developed in the target culture (Localization Industry Standards Association (LISA), 2007, cited by Jiménez-Crespo, 2007: 6). This desired outcome should help in selling the product, but it also emphasizes the role of localization in protecting the target culture and preserving the audience’s identity (see Cronin, 2006). Interestingly, other approaches and conventions emerge to achieve the same outcome, while promoting the source culture of the product as well.

This paper aims to investigate how language is being utilized in localization and whether this use can help in selling the product, protecting the target language and culture, or spreading the source language and culture.

WHOSE EXPECTATIONS?

Having briefly discussed the target language and culture orientation in localization, adaptation is widely considered as a key strategy to meet its goal. Adaptation has been an important approach in translation in general (Nord, 2005), in the translation of advertisements in particular (Guidère, 2009) and as ‘a prerequisite and an additional component provided by localization’ (Jiménez-Crespo, 2013: 15). However, adaptation is not a specified strategy, as it can keep or eliminate the surface elements of the source text, and can also take other forms:

The limits of translation are represented by transcription or transliteration, in which 100 per cent of the ST surface elements are preserved, and free text production (in the target culture), in which none of the ST surface elements are preserved. Between these two poles we find several forms of translation, which are characterized

by different percentages of adaptation, depending on the translation skopos. (Nord, 2005: 33)

What seems to be agreed on is the purpose of the translation work in meeting 'the audience's expectations according to their own beliefs, biases and preconceptions' (Ranzato, 2016: 29) through adopting their 'frame of reference' (Hofstede et al., 2010: 389). Otherwise, this purpose underlines the reader's need to have all the necessary background information to get the intended message (Baker, 2011: 259). See also Nord (2005: 96). However, the targeted audience is sometimes generalized, particularly in marketing contexts. This diversity in the targeted audience makes it difficult to determine the convention that should be used, which is usually 'based on common knowledge and the expectation of what others expect you to expect them (etc.) to do in a certain situation' (Nord, 1997: 53). Moreover, it has not been fully explored in the localization industry 'which structural, textual, and linguistic conventions have been established in each locale to which the localized versions are supposed to comply to' (Jiménez-Crespo, 2007: 6). The wide range of audience can even lead to an under-detailed 'brief' (Nord, 2005: 10) and might be the reason of the shortage of information and requirements given by the client regarding the target text (Jiménez-Crespo, 2009).

COMPREHENSIBILITY AND 'REVERSE LOCALIZATION'

Having briefly discussed adaptation, whether the adapted version is comprehensible or not would not be measured properly without taking into account the background knowledge of the receiver (Wolfer, 2015: 33). Research studies have looked at the text complexity based on several linguistic elements, such as the use of specialized terminology (Nisbeth Jensen, 2015). Others have looked at the comprehensibility dimensions, including the 'simplicity' of terms (Göpferich, 2009) or the use of easily understood words that appear frequently in the language and pronounceable words (Spyridakis, 2000). All of these elements should facilitate the reader's understanding particularly on websites, where the user scans the pages seeking specific information. It is common to borrow English words in texts written in other languages (cf. Friedrich, 2002; Diniz de Figueiredo, 2010; Al Abed, 2016; Moussaoui, 2018). However, the inclusion of non-English words in a translated text does not seem to draw much attention.

As localization and globalization are indispensable in the Globalization, Internationalization, Localization and Translation (GILT) process (Munday, 2008: 191), such foreign terms are a natural result thereof. This argument can smoothly lead to the idea that cultures are supposed to be more open to each other rather than being in their comfortable *locales*. This notion is referred to as 'reverse localization', where linguistic or cultural strangeness is kept or intentionally introduced into digital content to differentiate a product or service from the dominating culture in a locale (Schäler, 2007/2008: 46). This strategy is used in marketing with justifications such as the distinction of the product from

its potential competitors (ibid.). English, for example, enjoys a unique position because it is believed that it symbolizes modernity, is accessible enough to be intelligible, its linguistic properties make it attractive, has the connotation of Westernization (Friedrich, 2002: 22). It is also considered as a language that has power and economic growth (Moussaoui, 2018: 298).

Such tendencies are increasingly noticed in advertisements, but they take several forms. Thus, it is important to explore the strategies used in localizing foreign names and terms. The study should show whether these strategies follow or establish a certain convention.

METHODOLOGY

The corpus consists of (2624) blurbs, localized from English into Arabic, checked between August 2018 and April 2019. Four hundred blurbs, consisting of a tagline and a short description of a product, were selected as representative examples. The blurbs were taken from 15 international corporate websites. For this study, the Saudi Arabia locale was used because it is a common targeted market by all the selected corporates, knowing that other Arabic versions have the same translations. The selected pages present cosmetics, furniture and technology products.

This study focuses mainly on the strategies used in localizing the product names and certain industry terms. It aims to explore the ways these names and terms are adapted to the target locale and/or foreignized. It is important to clarify that the study does not aim to discover favorable conventions but to illustrate the common approaches which might have been established or emerging and to attempt to discuss their ability of achieving the purpose. Product names have been selected mainly because they represent the ‘phatic intention’ (Nord, 2005) of the text through drawing the user’s attention.

In his article *Reverse Localization*, Schäler places product names in the shallow level of cultural adaptation in localization, along with colors, pictures, symbols and sounds. He also underlines the fact that there are no strategies or guidelines helping localizers struggling with the deep level of cultural adaptation (Schäler, 2007/2008: 42). While this is obvious due to the complexity of cultures, does this suggest that adapting the shallow level elements is less complicated?

RESULTS

The analysis of the blurbs attempted to find out which strategies are used in localizing product names and industry terms and which conventions are used in dealing with these elements. Figure 1 shows these strategies which will be discussed in detail. The analysis did not take other linguistic issues that can occur in the examples, but they will be discussed in future research. The Arabic translations below are provided in a transliterated form.

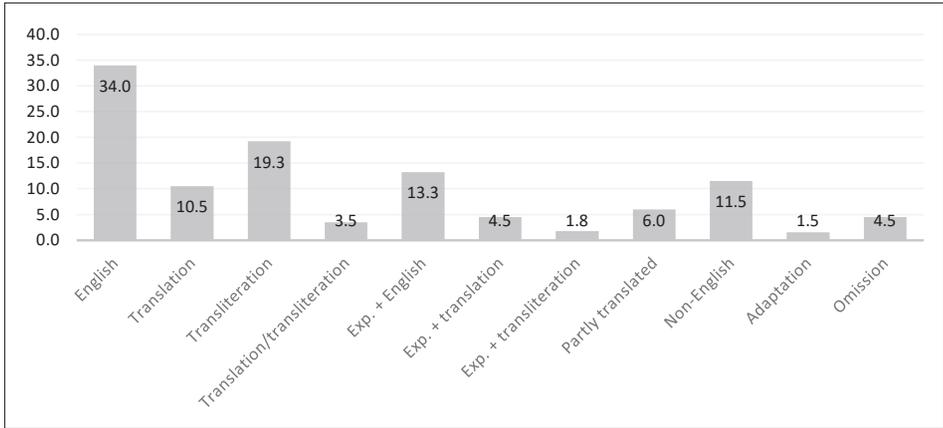


Figure 1 Localization strategies in product naming and industry terminology

1- ENGLISH NAMING

The first and frequently present strategy (used in 34% of the blurbs) is keeping the names as they are in English, even if these are not always proper names and can be translated, as in the first example where ‘BRUSH BAG KIT’ was kept in English. The translation here would make it easier for the consumer to remember the product name.

BRUSH BAG KIT/ EL SEED

A kit of four limited-edition brush tools for the face in a special-edition pink bag that doubles as an attention-stealing clutch.

BRUSH BAG KIT/ EL SEED

majmou’a mukawana min arba’ farāšy lilwajh maḥdoudat ališdār dāḥil ḥaqyba wardiya maḥdoudat ališdār mimmä yutyḥ istiḥdāmahā ayḍan kaḥaqybat yad ṣaḡyra lāfita lilanzār. [T1]

The same applies to the next example where the English words take more space and attention than the Arabic ones:

Live Photos.

Capture more than a moment.

Live Photos.

ta’yš allahḡa. [T2]

2- NAMING BY TRANSLITERATION

Of course, transliteration is widely used for names or words that do not have appropriate equivalents in the target language. This strategy represents 19.3%.

However, 'lotion' has an equivalent in Arabic, and it is used by people and in the industry (on other websites), but there is a tendency to transliterate it.

Body Lotion

Indulgent body lotions, with spa-like textures and fragrances, transform your skin care routine into a moment of 'me-time' while giving your body the care it needs.

lošin aljism

hādā allošin almutraf yanquluqi liajwaa almuntaja'āt assāhira bi'abyriha alahād wa tadlyliha alfa'eq litatamatta'y bilaḥazātiki alḥāša wa anti tamnaḥyna bašratakī ma tastaḥiqahu min ri'āya [T3]

3- NAMING BY TRANSLATION

Equivalent-based translation is also used in 10.5% as in the product name 'Pink Beauty Bar' in the example below:

Pink Beauty Bar

¼ moisturizing cream and a delicate blush of color – try Dove Pink Beauty Bar.

qālib ajjamāl azzahry

¼ krym muratṭib wa lawn anyq wa ḥajul – jarriby dov qālib ajjamāl azzahry [T4]

Such strategies are common. However, the analysis showed that other hybrid tendencies exist.

4- NAMING BY TRANSLATION AND TRANSLITERATION

In this example, only 'Olay Regenerist' was transliterated, and the rest was translated and explained.

Olay Regenerist Micro-Sculpting Super Anti-Ageing Cream

krym olāy rejenerest litaškyl albašara addaqyq walfa'eq limukafaḥati 'alamāti taqaddumi sinni lbašara [T5]

5- NAMING BY PARTIAL TRANSLATION, AND ENGLISH WITH EXPLICITATION

Some names were partly translated like the one in the header even if it can be translated. The back translation of 'Natural White Day Lotion' is 'Natural White the day liquid for lightening the skin'. Other terms in the body of the description were kept in English besides a short explanation of such terms as UVA and UVB. In this and other examples, the name was localized following a certain strategy in the tagline, while following a different one within the description. The product name in the tagline was partly translated with an explicitation but the same name was transliterated word for word at the beginning of the description.

Natural White Day Lotion

Olay Natural White Day Lotion is the ideal day-time protection for oily or combination skin. It effectively blocks out UVA and UVB radiations that may darken and damage your skin. This lotion nourishes skin from deep inside to reveal its inner health and radiance.

sāel taftyḥ albašara linnahār Natural White

sāel olāy natširal wayt yuqaddimu lḥimāya almiṭalyya ḥilāla nnahar lilbašara adduhnnya walmuḥtalaṭa. yamna'u hādā alkrym alaši'ata fawq albanafsajiya UVA wa UVB allati tusabbibu allawn addākin min alwuṣwli ila bašratiki. yugaddy hādā assa'elu bašratiki min addāḥil wa yakšifu išraqaha wa šiḥataha. [T6]

6- NAMING BY TRANSLATION WITH EXPLICITATION, AND OMISSION

The name in the example below was translated with an addition/explanation, where the translation included the idea of 'daily care', which does not exist in the source. Although an explanation was added, the name of the collection 'Nutritive Solutions' was omitted in the tagline and the description.

Nutritive Solutions Spilt Ends Rescue Conditioner

Say goodbye to split ends, and hello to hair that's strong, smooth and beautiful with Dove Nutritive Solutions Spilt Ends Rescue Conditioner.

dov 'enāya yawmya balsam inqād ašša'r almutaqassif

wadā'an littqaṣuf ma' dov 'enāya yawmya balsam inqād ašša'r almutaqassif, allady yamnaḥuki š'ran qawyan, wa amlasa, wa jamylan. [T7]

7- ADAPTATION

The less frequently-used strategy is adaptation. The example below shows that 'energetic wave' was introduced in the Arabic version to express the intended message. Otherwise, the name is not translatable and would be kept in English.

Go Fresh Revive Body Wash

Start your day with the refreshing scent of pomegranate and lemon verbena and enjoy the feeling of softer, smoother skin.

dov sāel istiḥmām mawjat ḥayawya

ibda'y yawmaki birra'iḥa almun'eša allati tafuḥu min arrummān wa zahrat allaymoon, wastamti'y bi iḥsās albašara anna'emat almalmas. [T8]

So far, we have seen examples localized from English product names. It can be assumed that most people are familiar with English as a universal language. This assumption can explain the fact that the majority of the tendencies of English naming, transliteration or the other combinations include any of these forgeinizing strategies.

8- NON-ENGLISH NAMING

The last strategy is less frequent among the selected websites. It is used on the IKEA website only, and represents 11.5% of the sample. It is the use of the product name in the language (not English) of the manufacturing country. It shows that language and localization have more than marketing the product or adapting it for the target language and culture, as the Nordic Language Award was given to the IKEA founder and his business for promoting the Nordic languages and culture around the world (Löfgren, 2017). This is obvious in their localized webpages where the product names are kept in the Swedish language, as in these examples:

STUVA / FRITIDS
Cot with drawers, white
STUVA / FRITIDS
Saryr aṭfāl ma' adraj, abyāḍ [T9]
KRAMA
Washcloth, white
KRAMA
Minšafa, abyāḍ [T10]

DISCUSSION

Although promoting one's culture is being widely practiced in the globalization age, this approach does not seem to be aligned with the localization definitions. This approach can help distinguishing the product from its competitors' product but does not focus mainly on the target culture. It is also known that Latin letters and words are not always easy to be read by less educated Arab people, considering the differences in the alphabetical systems of Arabic, English, and Swedish.

Therefore, if the localized texts should show no original language or culture traces, why to use foreign names in a localized blurb? If they are used for marketing purposes, given the sense of modernity of English, they are expected to be used in a more consistent way that would not confuse the reader. The analysis shows frequent inconsistencies in the conventions used even for the same unit/ blurb. Moreover, the sample includes several occurrences where the transliterated name is long and its pronunciation can be difficult for the Arab reader. While it is possible for machine translation to lead to such issues, the final version's quality is what concerns us in this paper.

This research cannot assume any preferred strategy(ies) by the users (but to be researched in the future). However, comprehensibility does not seem to be guaranteed with the intensive use of foreign words, particularly where they are not proper brand names but words that should deliver a certain meaning and

a certain message. Thus, *reverse localization* seems to be taking place, even without consistent conventions. Whether a blurb with incomprehensible elements can sell the product for a wide-base audience does not sound logical.

As mentioned earlier, the diversity of the targeted audience might be the reason of the lack of information in the *brief*, which is an essential requirement in the localization process. More specific instructions in the *brief* and/or the provision of glossaries (if it is not the case) could also help the translators-localisers in using more consistent choices rather than struggling with the translation and even creating new formulas. The resulting inconsistency of the conventions can be also attributed to the lack of convention in the first place (Jiménez-Crespo, 2007: 6) or to the fact that ‘Genre conventions are not universal, but linked to a certain culture at a certain time’ (Nord, 2005: 21). This can be the case due to globalization and the introduction of new products, which are fabricated in certain countries and promoted in others, using non-traditional channels.

CONCLUSION

This paper aimed to contribute to a small part of research in website localization. The sample was selected due to its importance in drawing the user’s attention and, consequently, in marketing the product in an effective way. Based on the literature review and the extracted results of the sample, the discussion concentrated on the approaches that are used in localizing terms and product names, and the way languages are utilized for the interest of the target or the source cultures. The analysis found that hybrid approaches are emerging as a result of the marketing strategies, and/or the gaps found in localization with this regard. These gaps include the lack of audience specification, the possible lack of project instructions and consistency in the conventions used. The results and the calls for adaptation and reverse localization necessitate building terminology bases by the clients and finding *foreignization rules* that can help marketing a product and meeting the audience’s diversity and expectations.

REFERENCES

- Al Abed, O. (2016) Ta’atyr tarjamat ale’elānāt altijarya al enjilyzya ‘alā allugha al’arabya [The impact of the English commercial advertisements translation on the Arabic language]. *Majallat Al Iqtisād Aşşinae’y [Industrial Economy]*, (trans. mine), 6 (1): 345-357.
- Baker, M. (2011) *In Other Words*. USA and Canada: Routledge.
- Chaffey, D., Ellis-Chadwick, F., Isaac, H., Mercanti-Guérin, M. and Volle, P. (2014) *Marketing Digital*. Montreuil: Pearson France.
- Collombat, I. (2014) Babel 2.0: mondialisation, traduction et glottodiversité. *Synergies Chili*, 15-30.
- Cronin, M. (2006) *Translation and Identity*. New York: Taylor & Francis Group.
- DePalma, D., Sargent, B. and Beninato, R. (2006) *Can’t read, won’t buy: why language matters on global websites. An international survey of global consumer buying preferences*. Lowell, MA: Common Sense Advisory Inc.

- Esselink, B. (2000) *A Practical Guide to Localization*, Vol. 4. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Esselink, B. (2003) The evolution of localization. *The Guide from Multilingual Computing & Technology: Localization*, 14 (5): 21-29.
- Friedrich, P. (2002) English in advertising and brand naming: sociolinguistic considerations and the case of Brazil. *English Today*, 18 (3): 21-28.
- Göpferich, S. (2009) Comprehensibility assessment using the Karlsruhe Comprehensibility Concept. *The Journal of Specialised Translation*, 11: 31-52.
- Guidère, M. (2009) De la traduction publicitaire à la communication multilingue. *Meta*, 54 (3): 417-430.
- Diniz de Figueiredo, E. (2010) To borrow or not to borrow: the use of English loanwords as slang on websites in Brazilian Portuguese. *English Today*, 26 (4): 5-12.
- Hofstede, G., Hofstede, J. J. and Minkov, M. (2010) *Cultures and Organizations – Software of the Mind – Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. New York: Mc Graw Hill.
- Jiménez-Crespo, M. (2007) Web genres in localisation: a Spanish corpus study. *Localisation Focus*, 6 (1): 4-14.
- Jiménez-Crespo, M. (2009) Conventions in localisation: a corpus study of original vs. translated web texts. *The Journal of Specialized Translation*, 12: 79-102.
- Jiménez-Crespo, M. (2013) *Translation and Web Localization*. New York, London: Routledge.
- Löfgren, E. (2017) *Ikea Praised For Making Swedish Language Pöpopular Around The World*. The Local. Available from <https://www.thelocal.se/20171205/ikea-praised-for-making-swedish-language-popular> [Accessed on 9 January 2019].
- Moussaoui, L. (2018) Al lugha al 'arabyah fi al khitab al ish'hari – e'elanat al hatef al mahmoul beljazae'r unmouthajan [*The Arabic language in the advertising discourse, mobile advertising in Algeria as an example*], (trans. mine). *AL-Lisaniyyat*, 24 (2): 295-327.
- Munday, J. (2008) *Introducing Translation Studies Theories and Applications*. London: Routledge.
- Nisbeth Jensen, M. (2015) Optimising comprehensibility in interlingual translation: The need for intralingual translation. In K. Maksymski, S. Gutermuth, and S. Hansen-Schirra (eds.), *Translation and Comprehensibility* (pp. 163-194). Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Nord, C. (1997) *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester Northampton, Mass: St. Jerome Publishing.
- Nord, C. (2005) *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam, New York: Rodopi.
- Ranzato, I. (2016) *Translating Culture Specific References On Television – The Case of Dubbing*. New York: Taylor & Francis.
- Schäler, R. (2007/2008) Reverse localisation. *Localisation Focus*, 6 (1): 39-48.
- Spyridakis, J. (2000) Guidelines for authoring comprehensible Web pages and evaluating their success. *Technical Communication*, 47 (3): 359-382.
- Stenger, T. and Bourliataux-Lajoinie, S. (2014) *e-Marketing & e-Commerce, Concepts – Outils – Pratiques*. Paris: Dunod.
- Wolfer, S. (2015) Comprehension and comprehensibility. In K. Maksymski, S. Gutermuth, and S. Hansen-Schirra (eds.), *Translation and Comprehensibility* (pp. 33-51). Berlin: Frank & Timme GmbH.

TEXTS ANALYZED

[T1] Available from <https://www.maccosmetics.com/> [Accessed on 2 April 2019].

[T2] Available from <https://www.apple.com/> [Accessed on 15 August 2018].

[T3, T4, T7, T8] Available from <https://www.dove.com/> [Accessed on 25 March 2019].

[T5, T6] Available from <https://www.olayarabia.com/> [Accessed on 30 March 2019].

[T9, T10] Available from <https://www.ikea.com/> [Accessed on 18 April 2019].

Madiha Kassawat (PhD candidate in Translation Studies under the supervision of Dr. Isabelle Collombat), New Sorbonne University – Paris 3, Higher School of Interpreters and Translators (ESIT), France. Her research interests include website localization, transcreation, cultural adaptation and translation quality assessment. Email: madiha.kassawat@sorbonne-nouvelle.fr

MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL REASONING IN THE JUDGMENTS OF THE COURT OF JUSTICE OF THE EUROPEAN UNION

LAIMDOTA LOČMELE

University of Latvia, Latvia

Abstract. This paper aims to analyse selected judgments made by the Court of Justice of the European Union (CJEU). In order to perceive a judgment, it is necessary to interpret its text and understand the reasoning. While the Court ensures the uniform interpretation and application of the European Union (EU) law in all member states, the working language of the Court is French. Multilingualism is achieved with the help of translations of texts into all official languages of the EU. Multiple translations from one language into another affect the form and the content of judgments and make them formulaic and difficult to read. The present study applies discourse analysis to study the judgments and focus on their narrative form – the syntactic and semantic macrostructures of the judgments in order to answer the question if macrostructures facilitate or hinder the communication process in the multilingual situation where there is no universal language to be used in official discourse in the EU. It is found that although the narrative structure of the CJEU judgments is specific and not familiar to non-specialist readers and students of law, it is a tool for valid interpretation of judgments.

Key words: multilingualism, judgments of the CJEU, syntactic and semantic macro-structures, legal reasoning, linguistic interpretation

INTRODUCTION

The judgments of the Court of Justice of the European Union (CJEU) make a significant part of the ever-growing body of European law, which is obvious to anyone who visits EUR-Lex – the official website of the EU law. Research of legal texts on legal reasoning and interpretation falls within the classification of comparative legal studies, for example, Koskinen (2000), Komarek (2015). The aspects of the language of EU legislative texts are discussed in a number of articles – Campos-Pardillos (2010), Šarčević (2010), Bengoetxea (2011), Breeze (2013), Paunio (2013). The theoretical sources selected for this study have originated from empirical research because many authors whose work has

been used as the basis for this study have been present at the CJEU drafting and translating legal texts – McAuliffe (2010, 2011a, 2011b, 2012, 2013), Robertson (2014), McAuliffe and Trklja (2018). Researchers acknowledge that the role of ‘narrative in law has rarely received the attention that it deserves’ (Breeze, 2013: 343). Besides, there has not been enough research into the role of language in the production of case law (McAuliffe, 2011b: 492).

For this study, the most significant theoretical sources on interpretation and structure of judgments are Bengoetxea (2011), McAuliffe (2011a, 2011b), and McAuliffe and Trklja (2018). In the present paper, the CJEU judgments are viewed as a specific type of narrative. Therefore, the other part of the theoretical basis of this paper is the narrative theory and discourse analysis, the study on narrative macro-structures by Van Dijk (1976, 1985) and Labov (2010). The goal of the paper is to explore the narrative structure of the CJEU judgments, to identify the structural elements and their relationships in judgments, as well as to find out the impact of this structure on the interpretation of the judgments. For this purpose, the following tasks have to be completed: reading of the judgments in order to identify the semantic and syntactic macro-structures and the analysis of the macrostructures to describe their mutual relationship and their specific place and meaning in the whole judgment.

THEORETICAL BACKGROUND

In Europe, a universal language ‘which everyone might, or ought to, speak’ has always been needed (Eco, 1997: 73). It may be argued that the EU needs a universal legal language in its current situation with 24 official languages forming ‘unity through diversity’ (Online 1).

The EU multilingualism is divided into three categories: the original languages of the Treaties, the official languages of the EU and the working languages of the EU where each institution may create its own internal rules on working languages (Online 2). In the EU, to organise the work in a manageable way, translation of documents is carried out directly from one language into another and, since 2004, through *pivot languages* (French, English, German, Spanish and Italian) (McAuliffe and Trklja, 2018: 14).

The CJEU applies the principle of the language of the case, which means that the case may come before the Court in any language of the EU. Then it is translated into French, the working language of the Court; internal reports, the opinion, the judgment, the secret deliberations, and the final judgment are drafted in French. The final authentic judgment is a translation from French into the language of the case (Online 3). The text of a judgment is drafted, redrafted and translated several times, and the exact equivalence between different texts remains a fiction ‘due to the nature of natural languages’ (Paunio, 2013: 11). The authentic version of the decision, for instance, in *Kik v OHIM* (the Office for Harmonization in the Internal Market) (Judgment 4) is not in the original because it was drafted in French, not Dutch, which is the language

of the case. Thus, the authenticity of the document and the originality of the language in which it was drafted almost always diverge. In such a way, translation serves as proof of linguistic equality rather than conveying a message or facilitating communication (Koskinen, 2000: 83). For example, in *EMU Tabac* (EMU Tobacco SARL, company name) (Judgment 4) the Court says: ‘all the language versions must, in principle, be recognised as having the same weight’. Translation to reach the equality of these texts leads to their hybridity and linguistic precedent (McAuliffe, 2011b: 492). EU legal documents are considered to be ‘hybrid texts because of the unique manner in which they are created’ (McAuliffe, 2011b: 99). In addition to the fact that these judgments are drafted in French by legal assistants who are mostly not French native speakers, there are language and style rules that the legal assistants are obliged to follow. Besides, the secret deliberations leading to compromise among the judges make the texts of judgments formulaic, abstract and unclear. There exists an opinion that the ‘Court French’ in which the case law is produced affects the case law itself and ‘inevitably leads to a type of linguistic precedent’ (ibid.: 485).

Despite the equal value of the official language versions in judicial interpretation, equivalence is sometimes reduced to mere ‘visual equivalence’ (Paunio, 2013: 8). The language versions look identical; the number of paragraphs has to match, and the headings and subheadings have to be located in the same place as in other language versions (ibid.). Equivalence, therefore, is symbolic and leads to the idea that translation of EU legislation is not intended to communicate a message to a particular interlocutor, but rather to produce law (ibid.).

Not any of the EU languages is the universal language, but all of them together have developed an official mixed and hybrid variant of *Euro-language* with specifically moulded structures and new words in each official language.

The CJEU, therefore, aims to produce statements of law that will have the same effect throughout all EU member states, in every language in which they are published, and through such statements to ensure the uniform application of EU law. So the CJEU considers that there is one “communicative system” within the EU, albeit expressed in 24 linguistic forms, across 28 different legal cultures. (McAuliffe, 2015: 9)

This communicative system is the universal language, or rather a supra linguistic semiotic system capable of carrying out the functions of universal language.

The CJEU is the institution involved in reconciling differing language versions and clarifying the language issues in different languages through legal reasoning – ‘a particular form of discourse used in the interpretation and application of the law’ (Bengoetxea, 2011: 103). Legal scholars who are concerned with comparative law distinguish four methods of interpretation: linguistic, systematic, teleological, and arguments from intention (Komarek, 2015: 45). Linguistic arguments derive the meaning of a norm from the literal expression

of the legal text. The function of the Court is to ensure that the provisions of the EU law are interpreted and applied uniformly in all the languages of the EU. Two tendencies appear in this situation – on the one hand, the equivalence of all linguistic expressions of judgments and, on the other hand, the uniformity of the meaning of the judgments. Moreover, the Court insists that EU law terminology is peculiar to the EU law. Legal terms do not necessarily have the same meaning in EU law and the law of the member states as formulated in the CILFIT case (named after the company involved in legal proceedings): ‘legal concepts do not necessarily have the same meaning in community law and the law of the various member states’ (Judgment 2). Interpretation of the EU law creates a supranational meaning. For example, in Sumitomo (Judgment 6) the Court says:

The meaning and scope of Article [...] emerge from an independent interpretation of that provision, carried out according to the literal, contextual, teleological and systematic methods of interpretation. Accordingly, there is no need to refer to the laws of the Member States in interpreting that provision.

If there is a conflict between different language versions of a norm, systemic and teleological arguments will be used, and they will be considered more relevant than linguistic arguments (Komarek, 2015: 45). Teleological interpretation refers to a systemic understanding of the EU legal order, which is the ultimate purpose serving as a means of interpretation and is predominant (Kaczorowska, 2011: 230; Paunio, 2013: 5, 42). In the Euro Tex case (named after the company involved in the legal proceedings) (Judgment 7), the Court says:

It is settled case-law that the different language versions of a Community text must be given a uniform interpretation and hence, in the case of divergence between the language versions, the provision in question must be interpreted by reference to the purpose and general scheme of the rules of which it forms a part.

Judgments give an interpretation on interpretation, i.e., they establish principles of how EU law should be interpreted. For example, the landmark CILFIT case formulates the *acte clair* doctrine – if a judgment or rule of law is clear enough, then the member state has no duty to refer the question for a preliminary ruling to the CJEU (Judgment 2). The CILFIT case also formulated the requirement to compare different language versions. In this aspect, the CJEU contradicts itself because it does not regularly compare different language versions, but only if the parties express such initiative (Bengoetxsea, 2011: 110).

In this paper, the judgments of CJEU are viewed as narratives. It is assumed that a narrative means ‘any minimal linguistic act’, any expression which communicates the message of the sender to the addressee using signs (language) (McQuillan, 2000: 10). Narrative makes sense by ensuring the communication

process between the sender and the addressee of the message. Narrative analysis is an important tradition in discourse analysis. In this paper, it is necessary to keep in mind two related meanings of the term *discourse*. Firstly, according to the semiotic model of linguistic signs, the narrative consists of its story and discourse where the story is a sequence of events over time (the content plane of the narrative – events, the transition from one state to another), but discourse is the expression level – ‘the *how* of the narrative as opposed to its *what*’ (Prince, 1987: 21). Secondly, discourse is ‘language above the sentence or above the clause’ (Stubbs, 1983: 1).

Discourse analysis puts the text in a broader context and meaning to account not only for the way the text is constructed but also for the way it is interpreted and used in specific institutional and professional contexts to achieve specific disciplinary goals. Such understanding goes together with a broader approach to discourse as social practice and its interaction with a more extensive social context (Bhatia, 2012: 246-247). Judgments of the CJEU can only be read and interpreted in relation with the relevant legal acts in each case, which may be EU primary and secondary law, member state law, other case law judgments from the CJEU and other. It may be argued that these judgments should be read across the given text and by keeping other legal texts in mind.

Judgments of the Court do not look like stories in an ordinary sense; however, they can be looked upon as narratives where certain legal information is presented in an established formulaic manner. These are lengthy texts that look similar due to their complex syntactic structure. Within a judgment one can find the elements determined by Labov: abstract, orientation, complicating action, evaluation, result or resolution and coda (Labov, 2010: 2-4). The mentioned elements mostly coincide with the structural parts of a judgment – the header, keywords, summary, parties, subject of the case, grounds, decision on costs, and operative part. In this paper, these sections are called macrostructures – visibly separate and relatively independent parts. Van Dijk calls a macrostructure a unit larger than one sentence, which in the text has significance as a whole and is a relatively independent unit. Very large textual structures like the whole text are superstructures. All structures can be divided into thematic (semantic) and textual grammar (syntactic) macro-structures (Van Dijk, 1976: 548). Van Dijk considers that ‘schematic superstructures organize thematic macrostructures, much in the same way as the syntax of a sentence organizes the meaning of a sentence’ (Van Dijk, 1985: 69).

Van Dijk has found that ‘macrostructures are involved in our ability to summarize stories’ (Van Dijk, 1976: 547). The finding that interpretation and summarising processes are connected to macrostructures is particularly important for the reading of judgments. Based on understanding of macrostructures, certain strategies or rules can be formulated to interpret these long texts drafted in difficult language. Van Dijk points out the hypothetical character of such an approach and calls it ‘expedient interpretation strategy’

(*ibid.*: 549). To understand, memorize, keep them in memory and recall stories, a model is necessary – ‘a set of macro-rules, which determine our interpretation of a discourse at a level superior to that of sentence and sequence comprehension, and which explains how and which information can be *integrated* into *higher order* propositions’ (*ibid.*).

METHODS

The study takes a qualitative approach to the selected judgments, where the CJEU interprets EU law and previous judgments connected with multilingual reasoning and interpretation of legal texts in the EU multilingual situation. The judgments are of various length and complexity; they cover the period from 1963 to 2006 and all are landmark cases, i.e., important cases that will establish new laws and set new precedents.

Legal reasoning and interpretation in this study is the question about reception of legal text as far as it deals with the literal method of interpretation of the law, apart from the teleological approach, which is also taken into account.

The frame for this study was developed from the semiotic method which is a communicative approach and sees a text as a message sent by the Court to the recipient. The message sent by the Court is a specific type of narrative. The text of the selected narratives was studied closely – each judgment as a whole, as a separate independent text with its beginning, middle and end, as well as the judgments were read by separating their texts into the macrostructures and paragraphs. Then the syntactic and semantic role of each macrostructure and paragraph was evaluated applying the theoretical instruments described by Van Dijk (1976, 1985) and Labov (2010). Subsequently, the basic structure of judgments was drawn and compared and the findings of the narrative structure of the judgments were described, taking into account their interpretation possibilities.

RESULTS AND DISCUSSION

For this research, seven judgments in English were selected, in which the Court, among other issues, deals with the linguistic aspect of legal interpretation. The English of these judgments is not that of the UK and common law. It is the language of the official communication, one of the pivot languages and working languages of EU institutions. The languages of the procedure of the selected judgments are Italian, German, Spanish, and English and Dutch in two cases each. The English version of the judgments carries multilingual character due to the presence of other official EU languages. For example, the case of *Marleasing* (Spanish), the Spanish court, the names of the parties in the main proceedings are mentioned in Spanish; a judgment in German is quoted by the CJEU.

Judgments take the form of embedded narrative – the core narrative and framing narrative. Such narrative structure of a judgment is determined by

the meaning of *preliminary ruling* – a decision of the CJEU on the interpretation of European Union law, given at the request of a court of an EU member state. The domestic court proceedings are adjourned until the CJEU ruling is issued. Therefore, the core narrative is the story of the main proceedings and how the domestic court formulated the question/s to the Court.

In Euro Textilverwertung GmbH case (hereinafter Euro Tex), the core narrative is included in paragraphs 9 to 17 of the Grounds. The Euro Tex company managed a certified undertaking which collected, transported and processed clothes and textiles. In 1998 and 1999, Euro Tex delivered textiles to retailers in Poland; they attached the declarations of origin of the goods to their invoices. After an inspection at Euro Tex's premises, the *Hauptzollamt Duisburg* (principal customs administration, hereinafter *the Hauptzollamt*) declared that Euro Tex could not prove the origin of the goods. The German authorities withdrew the certificates and stated that they would inform the Polish authorities of the results of the inspection. Euro Tex made a complaint about that decision to *the Hauptzollamt*, which rejected the complaint as unfounded. *The Hauptzollamt* also concluded that the conditions referred to by Protocol 4 for the used textiles were not fulfilled. The decision stated that the sorting and matching operations carried out, in this case, constituted no more than minimal processing which did not affect the origin of the products. Euro Tex then brought proceedings before the *Finanzgericht* (financial court) *Düsseldorf*. Uncertain as to the interpretation of Article 7(1) (b) of Protocol 4, the *Finanzgericht Düsseldorf* decided to stay the proceedings and to refer the question to the CJEU for a preliminary ruling: 'Do the matching operations [...] go beyond simple operations of matching for Article 7(1) (b) of Protocol 4?' The uncertainty of the *Finanzgericht Düsseldorf* arises from differences between several language versions of Protocol 4. The main issue before the Court is more abstract – the correctness of the proofs of origin provided for the export of used textiles. The answer given to the question from the member state court is that no distinction between simple and more complex matching operations can be drawn.

The framing narrative gives the interpretation of the question asked and the clarification of the uncertainties caused by language differences. The facts of the case are placed within the legal discourse and appear detached from the real-life events. The core narrative is reduced to abstract concepts and the real case and its facts are dissolved and turned into abstract legal narrative alongside with many similar cases, which lose their original character and since that moment serves as a means for interpretation of a certain legal norm. The framing narrative of the judgment is marked by intertextuality of legal texts and repetitions. In the Euro Tex judgment, Article 7(1) (b) of Protocol 4, the Kyoto Convention, and several cases from the EU case law have contributed to the intertextuality of the judgment. Besides, the framing narrative is interwoven with argumentation from the mentioned legal acts and case law. The authoritative voice of the Court makes sense of the narrative and explains its meaning in the grounds and arrives at the interpretation of the legal norm, i.e., answers the question asked

by the domestic court. The Court is the master narrator with a hermeneutic role, because it gives the definitive interpretation in preliminary cases, and it intervenes to give the definitive resolution in appeals and annulment cases.

The judgments of the CJEU consist of the same syntactical units. A judgment starts with the *Header* which consists of the CELEX number and brief information about the case. All legal documents have their unique CELEX numbers – small but informative macro-structures consisting of numbers and letters. The CELEX numbers of case law judgments start with the digit 6 which denotes the sector of law – case law. The initial digit is followed by the year when the case was entered the Court's register. For example, in the *Marleasing* case (Judgment 3) with CELEX number 61989J0106, the year is 1989. The letter in the centre of the CELEX number is J indicating the document type – judgment. The final digits denote the case number. The rest of the header gives very general information about the case – the parties, the type of legal area of the Court, the relevant EU legislation. All this information is given in the form of enumeration, but not a sentence, each important item separated from another by a full stop and a dash (or only a dash in more recent judgments).

61989J0106

Judgment of the Court (Sixth Chamber) of 13 November 1990. – *Marleasing SA v La Comercial Internacional de Alimentacion SA*. – Reference for a preliminary ruling: *Juzgado de Primera Instancia e Instruccion no 1 de Oviedo – Spain*. – Directive 68/151/CEE – Article 11 – Consistent interpretation of national law. – Case C-106/89. (Judgment 3)

Like the header, *Keywords* is an enumeration of words and phrases – legal concepts relevant to the case and the legal acts where the latter are mentioned more precisely in keywords than in the header. The list of concepts and legislation is structured in paragraphs.

The keywords are followed by the *Summary* consisting of numbered paragraphs and expressed in sentences which are usually rather long and complex. For example, in the *Marleasing* case (Judgment 3), the summary consists of two paragraphs of two sentences each, the word count 130 and 167 in the first and second paragraphs respectively. The summary gives the interpretation of the relevant law, not the summary of the facts of the case. If the judgment is a preliminary ruling, the interpretation of EU legislation is repeated in other syntactical macro-structures – the *Grounds* and the *Operative part*. Between the summary and the grounds, there are *Parties* and *Subject of the case*. Sometimes the subject of the case is omitted because it can be inferred from the header. The grounds is the longest macro-structure and the most complicated, consisting of many paragraphs which may be grouped in sub-structures like in *Van Gend and Loos* (Judgment 1), *EMU Tabac* (Judgment 4), *KIK* (Judgment 5), *Sumitomo* (Judgment 6), or *Euro Tex* (Judgment 7). The grounds start with the facts of the case. If the judgment is a preliminary ruling, the question/s

before the Court are formulated, discussed and answered. If the judgment is an action against a member state or an EU institution, the parties give their arguments, first the applicant and then the defendant. After the arguments of the parties, the Court gives the legal grounds and the decision. The final macrostructures of any judgment are *Decision on costs* and *Operative part* which speak for themselves – which party pays the costs and the decision of the Court.

To disclose the correspondence between the syntactic and semantic macrostructures here follows a brief discussion of one of the judgments. KIK (Judgment 5) consists of the following macrostructures: the *summary* and the *judgment*. The summary has its header, keywords and the summary which is made up of four paragraphs and gives the interpretation of the EU law in this appeals case and the answer to the decision of the Court of First Instance (CFI) to dismiss the appeal. The judgment has a separate header, the parties to the case, and the judgment. The introductory paragraph states that Ms Kik brought an appeal against the judgment in which the CFI dismissed her application for annulment of the decision of the Office for Harmonisation in the Internal Market (OHIM) dismissing her appeal against the examiner's refusal to register the word KIK as a Community trademark. Paragraphs 2 to 8 deal with the *legal background* of the case. First, the Community rules for language are explained and the official and working languages at that time (2003) are listed. Documents that a member state or a person of a member state sends to institutions of the Community may be drafted in any of the official languages and the reply must be drafted in the same language. Paragraph 7 states that the application for a Community trademark must be filed in one of the official languages and a language of the OHIM must be indicated. Paragraph 9 gives the *background to the dispute* which is set out in a number of subparagraphs. It says that the applicant submitted an application to register trademark under name KIK. The application was in Dutch, which was also indicated as a second language. The examiner dismissed the application on the ground that a second language was not indicated. The applicant brought an appeal against that decision in Dutch and English. The appeal was dismissed by the Board of Appeal of the OHIM. The judgment continues with the *proceedings before the Court of First Instance and the contested judgment* – paragraphs 10 to 18. In this section, the proceedings are described. Paragraphs 19 to 24 deal with the *procedure before the Court of Justice and forms of order sought* where it is said that the appellant meanwhile has died but her heirs and beneficiaries are determined to continue to appeal requesting the contested judgment (CFI) to be set aside, the forms of order sought at first instance be upheld and that the OHIM be ordered to pay the costs of the first instance and appeal proceedings. Finally, there comes the *appeal* (paragraphs 25 to 105) which contains two large substructures of text – *arguments of the parties* (paragraphs 25 to 37) and *findings of the Court* (paragraphs 38 to 105). The Court gives the interpretation of the EU law on the language regime in the given case. The interpretation is the legal grounds on which the appeal is dismissed by the Court and the losing party is ordered to pay the costs. This interpretation is given in the *summary* part of the judgment.

The KIK case is difficult to read, remember and summarise the facts, the law and the reasoning of the court. The whole text of the judgment is a superstructure consisting of macro-structures and sub-structures in several levels. Such complexity may be intimidating to the reader. Other structurally more complicated judgments are Van Gend and Loos, EMU Tabac, Sumitomo and Euro Tex. Their narrative structure displays dialogism where communication takes place between a domestic court and the CJEU if it is a preliminary ruling, or communication between an applicant (or an appellant) and the CJEU if it is an action against an EU institution.

CONCLUSIONS

The structure of judgments is immediately obvious from the layout of the text – all judgments consist of the main macro-structures: a header, keywords, a summary, parties, the subject of the case, the grounds, the decision on costs and the operative part. Each separate judgment, which is a superstructure, in this case, reproduces such form in all forthcoming judgments. Some shorter and structurally simpler judgments have only the mentioned macro-structures, while longer and more complex judgment texts develop a more hierarchical structure within the grounds or summary to include core narratives. According to the narrative elements defined by Labov (2010: 2-4), each macro-structure has its purpose: the header, keywords and the summary of the judgment provide the abstract of the narrative; the facts of the case given at the beginning of the grounds is the orientation of the narrative; the legal issue or questions brought before court serve as complication of the action; evaluation of the message appears in the form of discussion of the arguments of the parties according to the relevant legislation; answers to all the questions before court result in the resolution of the case; finally, the coda of the narrative is the decision and the operative part.

As a text type the judgments of the CJEU are marked by a high level of redundancy – repetition of the previously mentioned information. Judgments repeat the form and content to be interpreted in the correct meaning, not a range of different meanings. This surplus of reiteration is the narrative structure of judgments, which is the same or very similar in all texts. Preliminary rulings are especially reiterative – the same wording can be conveyed by two or three paragraphs of the judgment. Thus, the semantic and syntactic macro-structures may coincide or be different; the number of syntactic macro-structures prevails over that of semantic structures because a semantic structure may be represented by two or more syntactic structures.

Teleological reasoning carries more information about the content of law than textual interpretation. That is why a reader, who is more knowledgeable in the legal system of the EU, as well as its historical and political background, will be faster and more efficient. For every reader, including those with less experience in interpretation of judgments, starts with the literal, ordinary

expression of the text. It is helpful that the reader is aware of the formal structure of judgments because it carries much of the meaning of the text. It can be argued that the narrative structure turns into an instrument for a better and faster getting the meaning from the text. The narrative structure is also a means of summarising the judgment and memorising the main points.

From the study of the selected judgments and theoretical sources described in this paper, it can be concluded that in a situation where narratives are many and different, e.g. different language versions, they reflect the European legal language that cannot be confined within the limits of one large coherent master narrative. Therefore, the wholeness or integrity must be imposed from the outside – by acknowledging the idea of such integrity. When the literal interpretation of legal texts fails because of language uncertainties, other legal interpretation methods step in, especially the teleological approach, which provides an abstract wholeness for the texts that otherwise differ. When such wholeness is created, the old hermeneutic principle can be applied – the interpretation hypothesis referred to one part of that wholeness must be valid for the full body of the relevant judgments or other legal texts. The impersonal, difficult and vague language of EU documents is the universal language of the EU because it is the communicative system of the EU, in spite of its 24 linguistic forms and 28 different legal cultures. Indeed, the EU multilingualism looks like some kind of controlled chaos, a model structured so that it preserves the complexity and contradiction of the reality as much as possible, however, controlled by the official discourse, legislation and case law.

REFERENCES

- Bengoetxea, J. (2011) Multilingual and multicultural reasoning: the European Court of Justice. In S. Adamo and A. L. Kjar (eds.) *Linguistic Diversity and European Democracy* (pp. 97-122). Aldershot: Ashgate Publishing.
- Bhatia, V. (2012) Professional written genres. In P. J. Gee and M. Handford (eds.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London and New York: Routledge.
- Breeze, R. (2013) Traversing legal narratives. In C. S. Guinda and M. Gotti (eds.) *Narratives in Academic and Professional Genres* (pp. 343-362). Bern: Peter Lang.
- Campos-Pardillos, M. A. (2010) Going beyond the obvious in English for legal purposes: a few remarks on international legal English as a lingua franca in Europe. In R. C. Jimenez and A. L. Lopez (eds.) *English in the European Context: The EHEA Challenge* (pp. 175-195). Bern: Peter Lang.
- Eco, U. (1997) *The Search for the Perfect Language*. London: Fontana Press.
- Kaczorowska, A. (2011) *European Union Law*. 2nd ed. London and New York: Routledge.
- Komarek, J. (2015) Legal reasoning in EU law. In A. Arnall and D. Chalmers (eds.) *The Oxford Handbook of European Union Law* (pp. 28-51). Oxford: Oxford University Press.
- Koskinen, K. (2000) *Beyond Ambivalence. Postmodernity and the Ethics of Translation*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Labov, W. (2010) Uncovering the event structure of narrative. In D. Schiffrin, A. De Fina and A. Nylund (eds.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (2008): Telling stories: language, narrative, and social life* (pp. 1-22). Washington, DC: Georgetown University Press.

- McAuliffe, K. and Trklja, A. (2018) Superdiversity and the relationship between law, language and translation in a supranational legal order. In A. Creese and A. Blackledge (eds.) *Routledge Handbook of Language and Superdiversity* (pp.461-477). London and New York: Routledge.
- McAuliffe, K. (2013) The limitations of a multilingual legal system. *International Journal for the Semiotics of Law*, 26 (4): 861-882.
- McAuliffe, K. (2012) Language and law in the European Union: the multilingual jurisprudence of the ECJ. In L. M. Solan and P. M. Tiersma (eds.) *The Oxford Handbook of Language and Law* (pp. 200-216). Oxford: Oxford University Press.
- McAuliffe, K. (2011a) Hybrid texts and uniform law? The multilingual case law of the Court of Justice of the European Union. *International Journal for the Semiotics of Law*, 24 (1): 97-115.
- McAuliffe, K. (2011b) Precedent at the Court of Justice of the European Union: the linguistic aspect. In M. Freeman and F. Smith (eds.) *Law and Language. Current Legal Issues 2011*, Vol. 15. (pp. 483-492). Oxford: Oxford University Press.
- McAuliffe, K. (2010) Language and the institutional dynamics of the Court of Justice of the European Communities: lawyer-linguists and the production of a multilingual jurisprudence. In M. L. Gueldry (ed.) *How Globalising Professions Deal with National Languages: Studies in Cultural Conflict and Cooperation* (pp. 239-263). Lewiston, and New York: Edwin Mellen Press.
- McQuillan, M. (ed.) (2000) *The Narrative Reader*. London and New York: Routledge.
- Paunio, E. (2013) *Legal Certainty in Multilingual EU Law: Language, Discourse and Reasoning at the European Court of Justice*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Prince, G. (1987) *Dictionary of Narratology*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Robertson, C. (2014) EU legislative texts and translation. In L. Cheng and K. K. Sin (eds.) *The Ashgate Handbook of Legal Translation* (pp. 155-175). London and New York: Routledge.
- Šarčević, S. (2010) Creating a Pan-European legal language. In C. Williams and M. Gotti (eds.) *Legal Discourse Across Languages and Cultures* (pp. 23-50). Bern: Peter Lang.
- Stubbs, M. (1983) *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- van Dijk, T. A. (1976) Narrative macro-structures. Logical and cognitive foundations. *PTL: A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*. 1 (1976): 547-568.
- van Dijk, T. A. (1985) Structures of news in the press. In T. A. van Dijk (ed.) *Discourse and Communication. New Approaches to the Analysis of Mass Media* (pp. 69-93). Berlin: De Gruyter.

ONLINE SOURCES

- [Online 1] Available from https://ec.europa.eu/education/policy/%E2%80%8Bmultilingualism/%E2%80%8Blinguistic-%E2%80%8Bdiversity_en [Accessed on 12 November 2019].
- [Online 2] Available from [http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS_BRI\(2017\)595914](http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS_BRI(2017)595914) [Accessed on 12 November 2019].
- [Online 3] Available from <https://www.openaccessgovernment.org/law-and-language-multilingual-eu-law/55829/> [Accessed on 12 November 2019].

SOURCES ANALYSED

- [Judgment 1] *Van Gen den Loos – Case C-26/62 – NV Algemene Transport – en Expeditie Onderneming van Gend & Loos v Netherlands Inland Revenue Administration*. Available from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A61962CJ0026> [Accessed on 25 August 2019].

- [Judgment 2] *Case C-283/81 – Srl CILFIT and Lanificio di Gavardo SpA v Ministry of Health*. Available from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:61981CJ0283:EN:HTML> [Accessed on 25 August 2019].
- [Judgment 3] *Case C-106/89 – Marleasing SA v La Comercial Internacional de Alimentacion SA*. Available from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:61989CJ0106:EN:HTML> [Accessed on 25 August 2019].
- [Judgment 4] *Case C-296/95 The Queen v Commissioners of Customs and Excise, ex parte EMU Tabac SARL, The Man in Black Ltd, John Cunningham*. Available from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?isOldUri=true&uri=CELEX:61995CJ0296> [Accessed on 25 August 2019].
- [Judgment 5] *KIK v OHIM – Case C-361/01 P – Christina Kik v Office for Harmonisation in the Internal Market (Trade Marks and Designs) (OHIM)*. Available from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1565510307490&uri=CELEX:62001CJ0361> [Accessed on 25 August 2019].
- [Judgment 6] *Joined Cases T-22/02 and T-23/02 Sumitomo Chemical Co. Ltd and Sumika Fine Chemicals Co. Ltd v Commission of the European Communities*. Available from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/SUM/?uri=CELEX%3A62002TJ0022> [Accessed on 25 August 2019].
- [Judgment 7] *Case C-56/06 – Euro Tex Textilverwertung GmbH v Hauptzollamt Duisburg*. Available from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:62006CJ0056&from=LV> [Accessed on 25 August 2019].

Laimdota Ločmele (Assistant Prof., Dr. philol.) is currently working at the University of Latvia. Her research interests include Applied Linguistics, ESP, semiotics and discourse studies. Email: laimdota.locmele@lu.lv

ANALYSING ‘CLASSICAL MUSIC RENDERED INTO WORDS’ IN ANGLOPHONE FICTION AND ITS TRANSLATIONS

TEREZA MARKOVÁ

Charles University, Prague, Czech Republic

Abstract. Many fiction writers have tried to convey classical music, whether a particular composition, a particular interpretation as perceived by the listener, the performer or the author, the process of practising, rehearsing and composing music, the way notation speaks to us, or any other aspect of the extralingual musical reality transferred into words. However, not much has been written about the complexity of intersemiotic translation of ‘music into words’ in novels and short stories. This paper introduces two models for translation analysis of (Anglophone) musical fiction and its translations. The first model consists of a list of criteria for analysing the way the English-speaking writers render music into their mother tongue; the criteria are further applied to an excerpt from Vikram Seth’s musical novel *An Equal Music*. The second model describes the process of analysing translations of musical fiction into other languages, aiming to find out whether the translators of this specific genre just follow the principles of interlingual translation or whether the differences between the two languages force them to perform intersemiotic translation of their own.

Key words: musical fiction, intersemiotic translation, translation analysis, Vikram Seth, *An Equal Music*

INTRODUCTION

Music and literature, two art forms engaging the senses and arousing emotions, have always been closely related even though their ‘languages’ quite differ. Poetry is a clear example of this close relationship – its rhythm and sound patterns remind us of music, and there have been many poems set to music in the history of ‘classical’ songs. As the novel started developing, it, too, came to be influenced by music: Lawrence Sterne’s 1759 novel, *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*, is often considered to be the very first ‘musical novel’ although its musicalization does not go beyond musical metaphors.

The link between music and fiction has become more frequently recognized and exploited throughout the twentieth and twenty-first centuries. Music has become a source of inspiration, a tool for adding shades and tones to

the atmosphere, for depicting the characters' personalities, portraying feelings and emphasizing major turning points in the story-line, and a model for structural and stylistic aspects of writing. An independent genre called *musical fiction* has developed, treating music as the paramount theme of novels and short stories. This genre, or sub-genre, deals with music and musicians, uses musically poetic and sound-centred language, and works with rhythmic patterns, tempo changes and other inherently musical qualities (as is the case with *An Equal Music* by Vikram Seth, *Doctor Faustus* by Thomas Mann, *Bel Canto* by Ann Patchett, and *Music and Silence* by Rose Tremain).

Though there exist quite a few stylistic studies analysing musical aspects in some of these works (see for example June Salz, 1955; Steinberg, 1982; Ditsky, 1983; Caswell, 2005; Moynihan, 2016), intersemiotic translation analysis of the ways authors translate music into their mother tongues has never been attempted. The same applies to the 'shadow area' of translating musical passages and texts from one language into another – there has been no research into the possible overlap of interlingual and intersemiotic translation caused by the system differences across languages and, more specifically, across the musical jargons in various languages. These differences, often calling for concretization/abstraction, along with the need for a language that would reflect the real slang of musicians and be understandable to laymen at the same time, may require the translator to go back to the process of 'rendering music into words'; in other words, to perform their own intersemiotic translation within the boundaries of the 'proper', interlingual one for the sake of offering their readers the same experience readers of the original have enjoyed.

Based on the translation analysis models I proposed in an article published in *AUC Philologica – Translatologica Pragensia* (Marková, 2019), this paper aims to examine the process of intersemiotic translation in a selected passage from Vikram Seth's novel *An Equal Music*, and to further explore the overlap of the interlingual and the intersemiotic in musical fiction translations.

ANALYSING MUSIC RENDERED INTO WORDS

Unlike interlingual translation analysis, intersemiotic translation analysis cannot be done solely by focusing on the semiotic layers of the text, that is, morphological, phonetic and rhythmical. Intersemiotic translation analysis requires us to assess and compare the effect of a piece of music (whether in notation, or while being created, performed or listened to) with its depiction in words. Following Aguiar and Queiroz (2009) who have adapted Pierce's triadic model for the purpose of their model of intersemiotic translation, we can adjust the triadic model to suit our needs, replacing the representamen with a piece of music, the object with a piece of writing conveying music, and the interpretant with the reader/listener on whom the two works should have the same effect (Marková, 2019).

Nevertheless, this effect is hard to assess. An inspiration can be found in an article by Salmani and Eghtesadi (2015), who outlined their criteria for analysing

intersemiotic translation of cover designs in retranslated classic novels. Similarly, we can draw up a list of criteria for analysing intersemiotic translation of music into words, which reads as follows (Marková, 2019):

1. *The aspect in mind*: What aspect of the musical world does the author try to capture?
2. *Rhythm, tempo*: To what extent does the rhythm of the text evoke the rhythm of the piece of music? How important is it when we consider the effect the text has on the reader? Do the sentences become shorter when the piece of music becomes swifter or rhythmically richer?
3. *Abstractness versus concreteness*: Does the author write about ‘technicalities’ and does he/she use terminology? Or does he/she, with the help of poetic language, focus on the feelings the piece of music evokes so that the exactness of the musical terms is sidelined? What kinds of expression does the author use?
4. *Overall atmosphere*: What is the atmosphere of the whole passage? Is it similar to the atmosphere of the music? Is the music in harmony with the mood of the characters and/or the atmosphere of the place where the story takes place, or is there a strong contrast between the two, with music stirring new emotions?
5. *Context and purpose*: What is the context and what is the purpose of the passage? Is it to make the text more poetic, or, for example, to show how the characters and their relationships develop?
6. *Type of translation*: Did the author write from memory, referring to music only vaguely? Or did he/she focus on the notation or a certain interpretation, truly ‘translating’ the piece of music into words?

The categories are rather wide – one must take into account that there are many variables and that the ‘unlimitedness’ of the analysis should reflect the ‘unlimitedness’ of both music and languages. The criteria are not meant to be followed blindly but to serve as a (rough) guide that can be adapted to the needs of the text in question.

MUSIC RENDERED INTO WORDS IN VIKRAM SETH’S *AN EQUAL MUSIC*

An Equal Music (1999) by the post-colonial writer Vikram Seth is one of the world’s most acclaimed musical novels. It tells the story of Michael and Julia, a violinist and a pianist, who used to be in love with each other during their college years in Vienna and now meet again in London, only to find out that the old feelings have not disappeared during their years apart despite the fact that Julia has got a husband and a son. The story is told from Michael’s point of view; we follow his emotional turmoil, watching him practise the violin, rehearse and perform with his string quartet, and listen to recordings.

In the excerpt from the novel chosen for this analysis (the first two paragraphs of chapter 2.4), we see Michael listening to a recording of Beethoven's string quintet:

Without washing the Serpentine off myself, I put the string quintet on. The sound fills the room: so familiar, so well-loved, so disturbingly and enchantingly different. From the moment, a mere ten bars from the beginning, where it is not the piano that answers the violin but the violin itself that provides its own answer, to the last note of the last movement where the cello, instead of playing the third, supports with its lowest, most resonant, most open note the beautifully spare C major chord, I am in a world where I seem to know everything and nothing. My hands travel the strings of the C minor trio while my ears sing to the quintet. Here Beethoven robs me of what is mine, giving it to the other violin; there he bequeaths me the upper reaches of what Julia used to play. It is a magical transformation. I listen to it again from beginning to end. In the second movement it is the first violin— who else?— who sings what was the piano's theme, and the variations take on a strange, mysterious distance, as being, in a sense, variations one degree removed, orchestral variants of variations, but with changes that go beyond what could be explained by orchestration alone. I must play this with the Maggiore, I must. If we're simply playing it through with a friendly viola, Piers will surely not mind my being first fiddle for once. (Seth, 1999: 68)

1 THE ASPECT IN MIND

Seth translates a genuine piece of music: Beethoven's String Quintet in C minor, Op. 104 (an authorial arrangement of his Piano Trio in C minor, Op. 1 No. 3), recorded by Suk Quartet with Karel Špelina playing the guest viola and published by Supraphon Music Publishing in 1976. The listener here is the main character of Michael, an informed, musically educated person, an erstwhile performer of the Piano Trio, and a prospective interpreter of the String Quintet.

2 RHYTHM, TEMPO

As Michael puts it, he feels like being 'in a world where I seem to know everything and nothing'. His child-like awe is reflected in Seth's stylistic choices. Long sentences are interspersed with short ones, simulating the tendency to point out interesting particulars while being carried away by the total uniqueness of the experience, and brimming with all the things the author wants to share with the reader. A similar effect is created by triads (*lowest, most resonant, most open note; so familiar, so well-loved, so disturbingly and enchantingly different*) and a parallelism (*here Beethoven robs me of what is mine, giving it to the other violin; there he bequeaths me the upper reaches of what Julia used to play*) – both these

devices make the text rhythmical. The way Seth treats the length of his sentences seems to correspond with the themes of the first movement of the Quintet where short, slow and simple motifs (analogous to the short and simple sentences that we tend to read in a rather slow manner in this excerpt) alternate with longer, swifter and more complicated passages of music (analogous to the long and complicated sentences that leave us slightly out of breath).

3 ABSTRACTNESS VERSUS CONCRETENESS

The excerpt is an illustration of a mix of abstract and concrete expressions. While Seth does not avoid terminology and technical aspects of the composition (talking, for example, about the *lowest, most resonant, most open note the beautifully spare C major chord or the upper reaches* [of the piano]), he also uses metaphors (derived mostly from formal vocabulary the semantics of which creates a unique atmosphere, such as in *bequeath or take on a strange, mysterious distance, a magical transformation*) and deliberately puts 'music-related words' into a poetic context (as in *the piano that answers the violin or my ears sing to the quintet*). As the examples in brackets show, the effect of the text is chiefly derived from the metaphorically loaded verbs and adjectives Seth chooses.

4 OVERALL ATMOSPHERE

The passage evokes both nostalgia and excitement – Michael compares what he hears to what he used to play with Julia, remembering the times when they were together. At the same time, he is thrilled with the arrangement and the idea that he might be able to play it with his quartet. Since this particular composition is central to the story, there is no need to assess whether the atmosphere of the String Quintet corresponds with Michael's mood and the overall atmosphere of the passage; the translation of music is used to accent Michael's emotions relating to what the Quintet means to him rather than to what it could stir in him *per se*.

5 CONTEXT AND PURPOSE

Despite its obvious lyrical nature, the passage is not just a vehicle for making the novel more poetic. Michael listens to the recording because of the sentimental value the Piano Trio has for him, and it makes him want both to reconnect with Julia (whom he saw on the bus a few days earlier, for the first time in years) and to play the String Quintet with his colleagues (the latter becomes a source of tension between him and his quartet later in the story). Seth therefore uses the translation of music into words as one of the turning points in the novel.

6 TYPE OF TRANSLATION

As shown above, the String Quintet is truly translated into words. It is clear that the writer had to listen to and/or study the score of both the Piano Trio

and the String Quintet quite closely to be able to describe some of Beethoven's arranging techniques and the final chord.

ANALYSING TRANSLATIONS OF MUSICAL PASSAGES

Although there are many translation analysis models, none of them fully meets the specific needs of musical passages that are often bound to exhibit a high degree of abstraction. While creating such a model, one must pose the questions it is supposed to answer. In our case, the main questions are as follows (Marková, 2019):

- How does the translation stand when read by a person unaware of the original?
- How does the translation stand when compared to the original?
- What is the position of the translated work in the literary canon of target culture? How has the translated work been received?

In the light of these questions, a combination of Toury's (1995) three-phase methodology (reading the target text; comparing the source text and target text; and reconstructing the translator's decision-making process) and two additional phases proposed by Berman (1995) (understanding the translator and his/her time; and formulating recommendations for future translations) seems to be the best approach possible (Marková, 2019).

Since one of the research questions (along with Toury's model (Toury, 1995)) requires the analyst to assess how the translation stands when read by a person unaware of the original, one must read the translated text before proceeding to read the original. The fact that a reader educated in literature and/or translation is what Eco (1979) would call a 'Model Reader' does not interfere with the analysis; it is not the aim to examine the text through the eyes of the 'common reader', but to familiarize oneself with the translation without knowing the original.

Based on this requirement, the whole process of analysing musical fiction and its translations can be divided into the following nine phases (Marková, 2019):

1. *Reading the target text:* Does the translation comply with the language and cultural norms of target culture?
2. *Analysing the source text using the first model.*
3. *Analysing the target text using the first model, comparing the results.*
4. *Identifying translation problems and their solutions:* As Toury (1995) says, every text consists of the invariant and the variant. The aim is to find out whether the invariant is maintained in the translation and how the variant is treated; then we can assign categories to the translation shifts depending on the model we choose (for example Popovič, 1968; Catford, 1978; Lefevere, 1992; Toury, 1995; Levý, 2012).
5. *Identifying strategies used for solving the problems:* Identifying the shifts and categorizing them is not enough; we must try to retrace the decision-making process that has led to them. In the analysed excerpt, the final

chord is described as *[the] lowest, most resonant, most open note the beautifully spare C major chord*. The term *open note* can mean either a note with an outline head instead of a solid one, or the aliquot harmony which is a natural part of the basic tone of an instrument. Should the novel be translated into Czech, for example, the translator would have to listen to the Quintet or read the score to choose the right meaning since there is no equally ambiguous Czech term. This semantic strategy would be what Chesterman (1997) calls *abstraction change* in his classification of translation strategies – a shift from a more abstract term to a more concrete one.

6. *Gathering information about the translator*: This is an inseparable part of the previous phase. The translator's background is crucial in the decision-making process; the competencies required for translating musical fiction usually include musical education and the ability to work with rhythm and textual aspects of sound. There are also two other key factors influencing the final product: the cultural and social characteristics of the period in which the translation was created, and the translation project or concept, i.e. for whom and how the translation was created (Berman, 2009).
7. *Interlingual and/or intersemiotic translation*: On the basis of all the results and information collected during the previous phases, one can determine whether the translation was strictly interlingual or whether a combination of interlingual and intersemiotic translation was applied. If, for example, the Czech translator of *An Equal Music* was familiar with music, performed the *abstraction change* as described above (see step 5) and chose the right meaning (which is 'the aliquot harmony which is a natural part of the basic tone of an instrument' in this case), he/she would perform the act of intersemiotic translation of his/her own, thus applying both interlingual and intersemiotic translation at the same time.
8. *Assessing reception of the translated work*: The translation quality (both of the whole work and of musical passages) can affect how the work is received in another culture (while bearing in mind that such a specific genre as musical fiction attracts a rather small readership).
9. *Formulating recommendations for future translations*: Having analysed a certain number of novels and short stories, we can formulate recommendations for future translations regarding the problems of how to choose a book to be translated and a suitable translator for it, how to treat musical passages, and what to avoid when translating and publishing musical fiction.

CONCLUSION

Since analysing musical fiction requires an interdisciplinary approach, completely new models have had to be created. The models proposed can be applied to both

original and translated pieces of writing in any language, and can be adopted for the purposes of other intersemiotic translation analyses as well.

As the brief sample analysis of the excerpt from Vikram Seth's novel *An Equal Music* has indicated (and as has been proven by other pieces of musical fiction analysed for the purpose of my oncoming dissertation), translating music into words is a complex task requiring an author educated in music. In return, the musical passages can enrich the prose with a vast range of emotions, powerful poetics, original imagery, deeper portrayals of the characters' feelings and train of thoughts, and underivative settings for plot development. Despite readers' potential fears, musical fiction does not have to be only for musicians; Seth teaches us that it can be understandable for everybody and offer an intense experience even to complete laymen – with a special 'cherry on top' for those who can detect its deeper layers.

REFERENCES

- Aguiar, D. and Queiroz, J. (2015) Towards a model of intersemiotic translation. In P. P. Trifonas (ed.) *International Handbook of Semiotics* (pp. 201-215). Dordrecht: Springer.
- Berman, A. (1995) *Pour une critique des traductions: John Donne* (Toward a Translation Criticism: John Donne). Paris: Gallimard.
- Caswell, R. (2005) A musical journey through John Steinbeck's *The Pearl*: emotion, engagement, and comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (1): 62-67.
- Catford, J. C. (1978) *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Chesterman, A. (1997) *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ditsky, J. (1983) 'Listening with supersensual ear': music in the novels of Willa Cather. *The Journal of Narrative Technique*, 13 (3): 154-163.
- Eco, U. (1979) *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
- June Salz, P. (1955) Peacock's use of music in his novels. *The Journal of English and Germanic Philology*, 54 (3): 370-379.
- Lefevere, A. (1992) *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge.
- Levý, J. (2012) *Umění překladu* (The Art of Translation). Praha: Apostrof.
- Mann, T. (1999) *Doctor Faustus*. New York: Vintage.
- Marková, T. (2019) Modely pro analýzu překladu „hudby do slov“ v cizojazyčné beletrii a jejich českých převodech (Models for analysing 'music rendered into words' in foreign language fiction and its Czech translations). *AUC Philologica – Translatologica Pragensia*, 2019 (1): 75-82.
- Patchett, A. (2005) *Bel Canto*. New York: Harper Perennial.
- Popovič, A. (1968) *Teória umeleckého prekladu* (Literary translation theory). Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Salmani, B. and Eghtesad, Z. (2015) An intersemiotic approach towards translation of cover designs in retranslated classic novels. *Theory and Practice in Language Studies*, 5 (6): 1185-1191.
- Steinberg, A. (1982) *Word and Music in the Novels of Andrey Bely*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sterne, L. (2003) *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*. London: Penguin Books.
- Toury, G. (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Tremain, R. (2001) *Music and Silence*. New York: Washington Square Press.

BOOKS ANALYSED

- Seth, V. (1999) *An Equal Music*. London: Phoenix.

Tereza Marková (Mgr., DiS., PhD student) is currently on her way to her PhD in translation studies at Charles University, Prague, Czech Republic. Her research interests include literary translation, musical fiction, and intersemiotic translation. Email: vlaskova.tereza@email.cz

FROM THE NOVEL TO THE FILM: AN EXEMPLARY CASE: *THE GARDEN OF THE FINZI-CONTINIS* BY GIORGIO BASSANI

SIMONA MESSINA

University of Salerno, Italy

Abstract. The purpose of this paper is to find out whether a screenplay can remain faithful to the original literary text. The passage from a literary work to an audiovisual product always involves three authors: the writer, the screenwriter and the film director. There are, then, three different texts (literary work, screenplay and film), each with its own grammar and narrative techniques. As an example, we have chosen *The Garden of the Finzi-Continis* by Giorgio Bassani. The analysis of the transition from text to film focuses on two aspects of the transition: changes of the narrative structure and the relationship between literary and cinematographic discourse. As regards the first point, it must be taken into account that it is impossible to achieve the exact reproduction of the narrative sequences; therefore, some of these will have to be excluded, others changed and others added to provide further information. The second point concerns the comparison of the novel's language, the screenplay and the film, analyzing some of the most emblematic scenes of the story. In conclusion, the screen adaptation of a literary work must be regarded as a process capable of transforming literary matter into filmic matter.

Key words: film adaptation, script, screenplay, language comparison, dialogues

INTRODUCTION

The subject of this paper is the film adaptation of a literary work. Every film is based on a screenplay, which represents the narrative structure of the film and should be understood as an autonomous text with its own grammar. The autonomy of the screenplay finds its limit in the case of the cinematographic transposition of a literary work because a literary text has a grammatical and syntactic linear structure that is realized through a dense network of linguistic strategies that are entirely untranslatable into another medium. The paper aims to show that the relationship between literature and cinema has always been complex and contradictory, and the peaceful coexistence of three different authors (the writer of the literary source, the screenwriter and the director) is not always easy.

WHAT IS A SCREENPLAY? WHAT IS ITS NATURE?

According to Syd Field, a screenplay is not ‘a novel, and it’s most certainly not a play’ (Field, [1984] 2005: 19). It is not a novel because in a novel the main character and the reader live the action inside their heads, they share feelings, emotions, words, actions, memories, dreams, hopes, ambitions and opinions. But it is not even a play because the action occurs on stage and the audience, the fourth wall, eavesdrops on the lives of the characters; the story line of the play is expressed in words that describe feelings, actions and emotions.

A screenplay is a story told with pictures, in dialogue and description. It has a linear structure that holds all the elements of the storyline. Field defines the structure ‘like a building or car’ (ibid.: 20), that is a set of parts that are related to the whole:

A story is the whole, and the elements that make up the story—the action, characters, conflicts, scenes, sequences, dialogue, action, Acts I, II, and III, incidents, episodes, events, music, locations, etc.—are the parts, and this relationship between the parts and the whole make up the story. (Field, [1984] 2005: 20)

In his essay *La sceneggiatura come ‘struttura che vuol essere altra struttura’* [*The Screenplay as a ‘structure that wants to be another structure’*], Pier Paolo Pasolini affirms that the screenplay can be considered ‘an autonomous “technique”, an integral and complete work in itself’ (Pasolini, [1965] 2007: 188; trans. mine).

Pasolini’s point of view is particularly original; his whole interest is not so much the screenplay as a means of mediation between cinema and literature but rather the moment when a writer chooses to write an autonomous work according to the screenplay technique. However, he cannot completely disregard the fundamental characteristic of the screenplay and must accept:

[...] come elemento sostanziale, struttura, della sua “opera in forma di sceneggiatura”, l’allusione a ‘cinematografica-visualizzatrice “da farsi”, allora si può dire che la sua opera è insieme tipica (ha caratteri veramente simili a tutte le sceneggiature vere e proprie e funzionali) e autonoma nel tempo stesso.

([...] as a substantial element, structure, of his “work in the form of screenplay”, the allusion to a cinematographic-visualizing work “to be done”, then we can say that his work is both typical (it has characters really similar to all real and functional screenplays) and autonomous at the same time.) (Pasolini, [1965] 2007: 188-189; trans. mine)

And he adds that:

Un momento simile c’è in tutte le sceneggiature (dei film ad alto livello): ossia tutte le sceneggiature hanno un momento in cui sono delle “tecniche” autonome, *il cui elemento strutturale primo è il riferimento integrativo a un’opera cinematografica da farsi.*

(There is a similar moment in all the screenplays (of high-level films): that is, all the screenplays have a moment in which they are autonomous “techniques”, *whose first structural element is the integrative reference to a cinematographic work to be done.*) (Pasolini, [1965] 2007: 189; trans. mine)

In *The Screenplay as Text: Academic Script Writing as Creative Research*, Dallas J. Baker believes that the screenplay as a creative text suffers from an ancient bias that arises from the fact ‘that scripts are not stand-alone works but merely ‘blueprints’ for the films or television programs’ (Baker, 2016: 1). The moderate interest in screenplays on the part of scholars is also due to the fact that screenplays are not usually published, have no commercial value and are difficult to find. The reluctance to publish screenplays means that the study of them is limited. As a linguist, I believe, instead, that the screenplay is a necessary text for the analysis of the passage between the written and the oral media. For this reason, I have started a project to collect Italian screenplays and to make them available to scholars (the project is supported by the Dep. of Political and Communication Sciences of the University of Salerno).

According to Baker, the questions ‘what is a screenplay?’, ‘what is its nature?’ can only be resolved when screenwriting is recognized as creative writing producing works worthy of being published and being, therefore, the subject of a serious academic study. However, despite the difficulties and contradictions exposed in his interesting article, Baker concludes by arguing that:

The reasons for screenwriting’s marginal position in Creative Writing are not fatal ones, they can be ameliorated with a shift in perspective. This shift of perspective is not difficult. It merely entails thinking of screenplays as works of art (texts) in and of themselves and accepting that screenwriting is no more limited by its structure and form than the sonnet or haiku. (Baker, 2016: 12)

THE ADAPTATION

The terms: *transposition*, *adaptation* and *reduction* are used without distinction to indicate the passage from a literary work to an audiovisual product. According to Nicola Dusi (2006), the first two terms cannot be considered synonyms, since they designate different procedures: *transposition* indicates an ordered structure that preserves, for the most part, the coherences of the literary text, while *adaptation* is a transformative process that adapts the literary text to the needs of the cinematographic product. Thus, there would be greater fidelity with transposition and less fidelity with adaptation. However, with an accurate analysis they appear two sides of the same coin, that is two inseparable moments of the transfer process from one artistic form to the other: the transposition would indicate the dynamic phase of the process, while the adaptation, the result phase. The term *reduction* is, among the three, the most restrictive because it

suggests the idea of a *diminutio*, that is, something that is too big to find a place in the narrow dimensions of a film: a problem that is also very concrete, given the average duration of a film.

According to André Bazin (1986), a transposition, to be faithful, does not necessarily have to respect precisely the literary source, but must grasp its spirit, starting from the search for necessary equivalent models. In fact, he argues that the result of a transposition from literature to cinema is a new work that enhances the original source. The statements of the great French critic have only been partially accepted; in fact, some scholars (including Gardles, 1993) believe that there is no equivalence between novel and film, between literature and cinema. Umberto Eco (2003), referring to *Death in Venice* (1971), highlights how Luchino Visconti, while respecting the story, the characters and places of the original narrative, has in fact 'taken inspiration from Thomas Mann's story to tell us his own story'; for this reason 'he believes that it is more correct to consider this kind of transposition 'a transmigration of a theme' (Eco, 2003: 337-4; trans. mine).

Robert Stam (2000) argues that the notion of fidelity to the literary source is a chimera because every reader, with his or her imagination, identifies with the narrated history and constructs a parallel world that has the same credibility as the real world. This relationship between reader and novel is so profound that every transposition is considered a kind of betrayal that cannot be forgiven:

The notion of fidelity gains its persuasive force from our sense that some adaptations are indeed better than others and that some adaptations fail to "realize" or substantiate that which we most appreciated in the source novels. Words such as infidelity and betrayal in this sense translate our feeling, when we have loved a book, that an adaptation has not been worthy of that love. We read a novel through our introjected desires, hopes, and utopias, and as we read we fashion our own imaginary mise-en-scene of the novel on the private stages of our minds. (Stam, 2000: 54)

A writer does not always describe the characters of his work in all their physical traits, which allows the reader to imagine the shape of a face, the eyes, the look, the mouth, the nuances of the hair, the posture, etc. and it is, therefore, very difficult for the reader's imagination to be reflected in the images that different film directors give to the same character. For example, there are millions of Anna Karenina created by the readers but only 5 created by different directors who have produced screen adaptations of Leo Tolstoy's novel.

The author of the adaptation is the screenwriter who, when he/she has to transpose a literary work, must decide what kind of adaptation he/she considers most suitable for the purpose he/she wants to achieve. In principle, three forms of adaptation can be distinguished:

- a) the one in which the narrative articulation is very close to the literary source;

- b) the one in which the reference to the literary work is based only on some essential elements;
- c) the one in which the story, even if starting from some themes of the text, comes elaborated in a completely original way.

Any form of adaptation requires some operations:

- *subtraction*: an imperative that arises for a screenwriter, whenever he/she has to adapt a novel, to reduce its content because it usually exceeds an acceptable filmic duration. Subtraction is a very complex operation and although it may in some cases be forced, it still represents a way of proposing a personal reading of the novel;
- *addition*: aims at capturing the attention of the spectator, such as a more precise characterization of the characters or a detailed description of the places, or even a dramatization of some events;
- *condensation*: consists in the synthesis of two episodes that are distant in the literary text;
- *expansion*: consists in expanding some elements present in a more reduced form in the literary text (for example the dance in the palace of the Prince of Salina, in *Il Gattopardo* by Luchino Visconti [1963]);
- *variation*: takes place whenever it is necessary for the purpose of the audiovisual medium to make some changes to the story;
- *change of position*: consists of changing the order of events.

All these procedures are not so clearly differentiated, but all are available to the screenwriter who adopts them according to his/her interpretation of the literary text. In this sense, the screenplay can be understood as a personal and autonomous work: an unfaithful 'daughter' of the original source. But after the screenwriter, the director intervenes with the freedom to create the story according to his/her sensitivity and his/her narrative technique. In fact, he/she will choose the definitive images through further cuts, additions and variations: the film becomes his/her work, just as the screenplay belongs to the screenwriter and the novel to the writer. Three texts and three authors often disagree with one another, but the screenwriter is undoubtedly the weakest of the three because, while the novel and the film will continue to have their own 'life', the screenplay will remain ignored.

The transition process from written to spoken levels requires some steps (Rossi, 2011: 25) and they are:

- *subject*: initial project of a film or a theatrical play, which may be original or taken from a literary work, which distinguishes episodes and sketches the main dialogues;
- *list*: briefly indicates the order in which the events take place;
- *treatment*: stage of elaboration of an intermediate cinematographic subject between the list and the final screenplay, in which the plot is divided into scenes and their meaning is indicated in the performance of the action;

- *screenplay*: construction of the narrative structure of the film, which precedes the shooting;
- *script*: double meaning term. It is used as a synonym for screenplay or to indicate the written text that contains the parts of all the actors involved in the film.

GIORGIO BASSANI AND HIS 'BETRAYED GARDEN'

Giorgio Bassani (Bologna 1916 – Roma 2000) was a novelist, poet, screenwriter and essayist. He collaborated with newspapers and magazines. His fame is related to the novels that he arranged organically under the title *Il romanzo di Ferrara* (*Ferrara's Novel*).

Since 1954, he has produced several cinematic transpositions of literary works, such as *La provinciale* (*The Wayward Wife*) from a tale of Alberto Moravia and *La mano dello straniero* (*The Stranger's Hand*) from a novel by Graham Greene. Bassani wrote also some original screenplays, such as *I nostri tempi* (*Our Times*) directed by Alessandro Blasetti.

His relationship with the cinema culminated in 1970 because of the adaptation of his most famous novel: *Il giardino dei Finzi-Contini* (*The Garden of the Finzi-Continis*) written in 1962. One year after the publication of the novel, the rights to the novel were bought by Documento Film and the production was entrusted to Valerio Zurlini who, in addition to directing, had the task of preparing the screenplay with the collaboration of Salvatore Laurani.

When the screenplay was completed, it was sent to Bassani who found it inadequate because it was far from the spirit of the novel, so the project was abandoned. For some years other scripts were proposed but all were rejected, until Bassani was asked to write, with the collaboration of Vittorio Bonicelli, the screenplay of *The Garden of the Finzi-Continis*. After a few weeks, Bassani presented the screenplay to the production, specifying two definite conditions:

- the return the screenplay to him after the revision by the screenwriter Ugo Pirro, so that he could make the last corrections;
- the repetition of black and white film inserts related to the capture of the Jews of Ferrara in November 1943, to which the protagonist would have been witness without being seen.

None of this happened: the review carried out by Ugo Pirro, and sent after a few months, had upset the narrative plan designed by Bassani and there was no trace of film inserts.

The difficulty of sharing ideas, due to the co-presence of several authors, each in his role with his own life and work experience, was perhaps the cause of the 'betrayal' suffered, according to Bassani, by his *The Garden of the Finzi-Continis* (Bassani, [1984] 1998). The 'betrayal' was even more serious for him because it concerned not only the novel, but also the screenplay he had prepared with the collaboration of Vittorio Bonicelli. Moreover, it was no longer possible

to intervene, since Vittorio De Sica had nearly completed all the shootings. Thus a long civil trial, involving Bassani, Ugo Pirro and Vittorio De Sica, began.

The ‘betrayal’ denounced by Bassani was one of the reasons for my decision to compare the three written texts – the novel and the two screenplays – with the film. I had initially been able to access only the version of Pirro-Bonicelli, which Ugo Pirro gave me a few years ago. But in 2016, thanks to Paola Bassani, the writer’s daughter, President of the Giorgio Bassani Foundation, I received the Bassani-Bonicelli screenplay. This recent acquisition allowed me to know the real betrayal reported by Bassani, but above all it gave me the opportunity to analyze the transformative and linguistic strategies adopted in two different screenplays.

FROM THE NOVEL TO THE FILM: COMPARISON OF THE FOUR TEXTS

The story opens with a prologue set in 1957 in which the novel’s unnamed narrator is out for the day with friends. On their way back from the seaside, the group decides to visit the Etruscan tombs of Cerveteri. The visit to the tombs is a prelude to the description of the Finzi-Contini mausoleum, where only two members of the family are buried: a young child, Guido, who had died of illness before the narrator was born; and Alberto, the son of the Finzi-Continis, the narrator’s friend who had died before the deportation of the family to a concentration camp in Germany. At this point, the narrator reveals that none of the Finzi-Continis survived.

The first part of the book covers the narrator’s childhood experiences, describing the various social circles of the local Jewish population and the mystery around the Finzi-Continis children, Alberto and Micòl. In 1929 the narrator fails his math test, and he takes off on his bike out of fear of his father’s reaction. He ends up outside the walls of the Finzi-Continis’ mansion, where he has a conversation with Micòl, the Finzi-Continis’ pretty daughter.

The next two parts of the book cover the years when the children are all in or just out of college. The racial laws have restricted their social and civil life, and so the narrator, Alberto, Micòl and Giampi Malnate (an older Christian friend with socialist views) form an informal tennis club of their own, playing several times a week at the court in the Finzi-Continis’ garden. During these visits, the narrator declares his love for Micòl. However, her attitude towards the narrator remains one of friendship, and their relationship slowly fades.

In the final section of the novel the narrator describes his futile attempts to restart the romance with Micòl, and his growing friendship with Malnate who perhaps has a secret affair with Micòl.

To compare the different texts I choose the exposition (Table 1) and the resolution (Table 2) of the story. The following table provides a synthetic framework of the differences and transformative operations adopted by the authors in the exposition.

Table 1 Exposition

The novel	1957, trip from Santa Marinella to the Etruscan tombs of Cerveteri. Time jump, description and story of the Finzi-Continis mausoleum.
Screenplay Bassani-Bonicelli	Home of Professor Maldolesi. Giorgio, from a small window, looks at the square where fascists and Germans have rounded up forty Jewish men, women and children. Two military vehicles arrive from which the Finzi-Continis get out and reach the other Jews.
Screenplay Pirro-Bonicelli	External Synagogue: a carriage approaches and stops at the entrance to the Synagogue. Alberto, then Micòl, then Ermanno Finzi-Continis and his wife get out of the carriage. At the entrance, there is Giorgio's father, in the eyelet of his jacket we see the badge of the Fascist Party.
Film	A group of boys and girls on bicycles, wearing tennis clothes, stop at the gate of the Finzi-Continis garden. The servant Perotti goes to open the main door. The boys ride their bikes and go to the big door.

The novel opens with a clear reference to death; it almost seems that Bassani wants to anticipate the fatal conclusion of the life of the Finzi-Continis and of many other citizens of Ferrara, who were victims of Nazi-fascism.

In the screenplay Bassani-Bonicelli, a historical event is described. The absence of these initial scenes in the film is one of the reasons why Bassani felt betrayed; in fact, as we read in the note of the screenplay, he explicitly asked the production to insert repeatedly, almost obsessively, the scene of the round-up of the Jews, which took place after September 8 (Marshal Pietro Badoglio, Italian head of government, proclaims the armistice between Italy and the Allies), in Ferrara in Piazza del Municipio, but his request was completely ignored.

The screenplay Pirro-Bonicelli begins with the scene of the synagogue which, as it is described, is not in the novel. Pirro starts in the past; in fact, the subsequent scenes date back to 1929, when Giorgio is at school, checking the final results of the school year and he finds out that he has failed in mathematics.

The story of the film starts in 1938, following the adoption of the racial laws that excluded Jews from clubs, schools and public jobs. The scene describes the arrival of Giorgio at the gate of the Magna Domus (as the imposing residence of the Finzi-Continis is designated), together with a small group of boys and girls, all invited, like him, by Alberto and Micòl to play tennis in their field. From the first scenes it appears evident that while the fabula remains essentially the same, the plot is different; in fact, the screenplay Bassani-Bonicelli begins with an addition, that of Pirro-Bonicelli with a variation, and the beginning of the film constitutes, at the same time, a variation and a change of position. Bassani's intention was to focus the story above all on the genocide perpetrated against the Jewish people, while in the screenplay Pirro-Bonicelli and in the film the historical events remain in the background, outside the walls of the great park

of the Magna Domus. The following table summarizes the different conclusions of the story:

Table 2 Resolution

Novel	Garden of the Finzi-Continis, outside at night. Giorgio, following, perhaps, a simple suspicion, on a spring evening of 1939, climbs over the walls of the Magna Domus and heads towards the Hütte, a small building used as a locker room that he fears may be the place of the secret meetings between Micòl and Malnate but, at a certain point, realizing the late hour, he goes away. The betrayal thus remains a mere suspicion.
Novel	Epilogue - The novel closes with a bitter memory of the tragic fate of all the members of the Finzi-Continis family. Alberto died in 1942 of a malignant tumor. The entire Finzi-Continis family was captured in the autumn of 1943, deported to concentration camps and destined to die. Finally Giampiero Malnate enrolled in 1941, was sent to Russia, from where he would never return.
Screenplay Bassani-Bonicelli	Giorgio sees Micòl and Malnate from the window of the Hütte, and the truth seems even more tragic when Micòl turns on a small lamp, illuminating the scene. Giorgio goes back home where he has a conversation with his father. They talk about the political situation and also about Micòl. Death of Alberto and his funeral. The final scene describes the moment when the fascists arrest the whole Finzi-Continis family.
Screenplay Pirro-Bonicelli	After discovering Malnate and Micòl in the Hütte, Giorgio returns home where he has a conversation with his father. Death of Alberto and his funeral. Bruno Lattes, Giorgio's friend, is arrested in a cinema. In the last scenes the Finzi-Continis family is arrested and taken to a school where hundreds of Jews are gathered. Here Micòl meets Giorgio's father, who tells her that only he was captured and that his family, including Giorgio, found a safe haven. At the end, there is a sequence of shots of the places where the events took place and, in slow motion, you can see the figures of Giorgio, Micòl, Alberto and Lattes playing tennis.
Film	In the final scenes, the film follows the same narrative line as the Pirro Bonicelli script.

The final scenes of the film, which reflect the screenplay Pirro-Bonicelli, were heavily criticized by Bassani, not only because these were totally absent in the novel, but also because the ending of the film was not respectful of his father, who was never captured by the Nazi-fascists. In *Il mio giardino tradito (My Garden Betrayed)* he writes:

Ma il colmo fu raggiunto facendo partire il padre di Giorgio verso i campi di sterminio nazisti. Capisco che riuscisse comodo sistemarlo così, giusto per fargli dire, alla fine, a Micòl (e al pubblico), che Giorgio, il futuro autore del Giardino dei Finzi-Contini, si era salvato.

(But the maximum was reached by sending Giorgio's father to the Nazi death camps. I understand that he could easily fix it like this, just to make him say, at the end, to Micòl (and to the public), that Giorgio, the future author of the Finzi-Continis Garden, had been saved.) (Bassani, [1984] 1998: 1260-1261; trans. mine)

COMPARISON OF THE LANGUAGE OF THE NOVEL AND FILMIC DIALOGUES

Bassani's criticism of Pirro's revision concerned above all the dialogues that he considered long and didactic, whereas in his screenplay they were shorter and more significant. In *Il mio giardino tradito*, Bassani himself reports in detail a dialogue between Alberto and Malnate, which in his screenplay is reduced to a few words:

I dialoghi abbondantemente alterati: [...] Bastava guardare a pag. 68 della revisione-Pirro. Nel copione Bassani-Bonicelli a pag. 51, la scena finiva con la battuta di Alberto: "No, io non esco". Nella revisione-Pirro il dialogo continuava così: "No, io non esco... E poi, per andare dove?... Se uno potesse scegliersi le facce che deve incontrare per strada... allora sì... Io, invece, ogni volta che sono uscito, mi sono sentito spiato... invidiato... MALNATE: Qui, invece, le facce le scegli tu... è questo che vuoi dire? ALBERTO: No... non proprio... Qui siamo sempre in pochi... non mi sento mai aggredito... Lo so a cosa pensi... pensi che mi manca la gioia di vivere... Ma chi me la può dare?"

(The dialogues greatly altered: [...] It was enough to look at page. 68 of the Pirro-revision. In the Bassani-Bonicelli script on page 51, the scene ended with Alberto's script line: "No, I don't go out". In the Pirro-revision the dialogue went on like this: "No, I don't go out ... And then, to go where? ... If one could choose the faces he has to meet on the street ... then yes ... I, instead, every time I went out, I felt spied upon... envied ... MALNATE: Here, instead, you choose the faces ... is this what you mean? ALBERTO: No ... not really ... Here we are always a few ... I never feel attacked ... I know what you think ... you think I lack the joy of living ... But who can give it to me?"). (Bassani, 1998 [1984]: 1259; trans. mine)

The language of the novel captures the reader; rich in particular details, it introduces the reader to the narrative and requires his/her participation. In the novel, despite frequent dialecticisms and numerous words and sentences in foreign languages, such as French, German, English and even Latin and Hebrew, the language maintains its colloquial tone: it is the language of the narrator, of his memory and his nostalgia. Then there is a special language, only partially reported in the film: it is the language of Micòl and his brother Alberto, defined by Bassani as 'finzi-continico' (Bassani, 1962: 51). It is language rich in neologisms

and cryptic sentences; a sort of code known only to them, which contributes to emphasizing the distance between the two young Finzi-Continis and the rest of the group.

In the film, the lexical richness of long descriptions is replaced by images. Registers in filmic dialogues belong to the colloquial sphere, which oscillates from formal to informal according to the age and social background of the speaker.

CONCLUSION

In conclusion, no film adaptation can reproduce the lexical richness of the literary work, where words alone can create a parallel world that is as rich and alive as the real world. Adaptation cannot be understood in terms of equivalence, but only as a process of operations, first realized by the writer and then by the director, capable of transforming literary matter into filmic matter, with the awareness that absolute fidelity cannot exist in the transition from a written work to an audiovisual one.

REFERENCES

- Baker, D. J. (2016) The screenplay as text: academic scriptwriting as creative research. *New Writing*, 13 (1): 71-84. Available from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790726.2015.1133654> [Accessed on 20 December 2019].
- Bassani, G. (1962) *Il giardino dei Finzi-Contini*. Torino: Einaudi.
- Bassani, G. and Bonicelli, V. (1970) *Il giardino dei Finzi-Contini*. Unpublished screenplay by G. Bassani and V. Bonicelli.
- Bassani, G. ([1984] 1998) Il giardino tradito. In R. Cotroneo (ed.), *Opere* (pp. 1255-1265). Milano: Mondadori.
- Bazin, A. (1986) *Che cos'è il cinema?* Milano: Garzanti.
- Costa, A. (2004) Trasposizione. In *Enciclopedia del Cinema Treccani*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia italiana. Available from [http://www.treccani.it/enciclopedia/trasposizione_\(Enciclopedia-del-Cinema\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/trasposizione_(Enciclopedia-del-Cinema)/) [Accessed on 19 June 2019].
- Dusi, N. (2006) *Il cinema come traduzione. Da un medium all'altro: letteratura, cinema, pittura*. Torino: UTET.
- Eco, U. (2003) *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Milano: Bompiani.
- Field, S. ([1984] 2005) *Screenplay. The foundations of screenwriting*, Revisited edition. New York: Delta.
- Gardles, A. (1993) *Le récit filmique*. Paris: Hachette.
- Messina, S. (2017) La sceneggiatura tra letteratura e cinema. Giorgio Bassani: Il giardino dei Finzi-Contini. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, Rila 2/3: 65-81.
- Pasolini, P. P. ([1965] 2007) La sceneggiatura come 'struttura che vuole essere altra struttura'. In P. P. Pasolini, *Empirismo eretico* (pp. 188-197). Milano: Garzanti.
- Pirro, U. and Bonicelli, V. (1970) *Il giardino dei Finzi-Contini*. Unpublished screenplay by U. Pirro and V. Bonicelli.
- Rossi, F. (2011) Discourse analysis of film dialogues: Italian comedy between linguistic realism and pragmatic non-realism. In R. Piazza, M. Bednarek, F. Rossi (eds.) *Telecinematic discourse: approaches to the language of films and television series* (pp. 21-46). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Stam, R. (2000) Beyond Fidelity: The Dialogics of Adaptation. In J. Naremore (ed.) *Film adaptation* (pp. 54-76). Brunswick, NJ: Rutgers. Available from <https://www.webpages.uidaho.edu/engl485jj/Stam2.pdf> [Accessed on 19 June 2019].

FILM ANALYSED

Il giardino dei Finzi-Contini (1970) [Film] Directed by: Vittorio De Sica. Italia: Documento film.

Simona Messina (PhD in Communication sciences) is currently working at the University of Salerno, Italy. Her research interests include syntax of adjectival constructions and spoken language in audiovisual texts. Email: smessina@unisa.it

THE STATUS OF GERMAN AS A LINGUA FRANCA IN WRITTEN SCIENTIFIC COMMUNICATION: A STUDY ON LANGUAGE POLICIES IN LINGUISTIC JOURNALS

GORANKA ROCCO

University of Trieste, Italy

Abstract. Many scholars agree on the point that the role of German as a lingua franca in scientific communication has undergone important changes during the last hundred years. Although the status of German in scientific communication has been intensively discussed within the field of German Sociolinguistics, there is still much work to be done on this issue, especially with regard to the lack of representative empirical studies on developments in specific communication contexts. This explorative study aims to investigate the current position of German as a lingua franca of science, departing from the explicitly declared language policy of scientific journals of the selected countries. The focus of the study lies within the field of Linguistics, but also takes into account some of the 'Nischenfächer' ('niche disciplines'), in which both the German language and German scientific tradition have played an important role.

Key words: language policy, scientific communication, linguistic journals, scientific German, lingua franca

INTRODUCTION

The decline of German as a lingua franca of communication in the natural sciences as well as a general decline of German as a language of scientific communication, have often been discussed within the field of German Sociolinguistics; as most scholars underline that at the beginning of the 20th century, English was far from being the 'dominant' or 'universal language of science' in the way it is today. This period was, on the contrary, characterized by a triad of English-French-German, with different functional distributions evident in various scientific fields (cf. Ammon, 2015; Gordin, 2015).

The following figure (Figure 1) illustrates how decisive the shift away from the use of German towards the use of English was in some fields of scientific communication during this time period. It shows the language of articles submitted to the prestigious journal of the *Acta Scholae Medicinalis Imperialis*

Universitas in Kyoto, whose mission was to present to the world the best of Japanese medical research and which accepted ‘any European language’ (cf. Maher, 2007: 147, also 1989: 306). The declining curve illustrates the status of German between 1916 and 1967, from a clearly dominant role in Japanese medical communication (cf. *medical diglossia*) at the beginning of the last century to the total dominance of English four decades later.

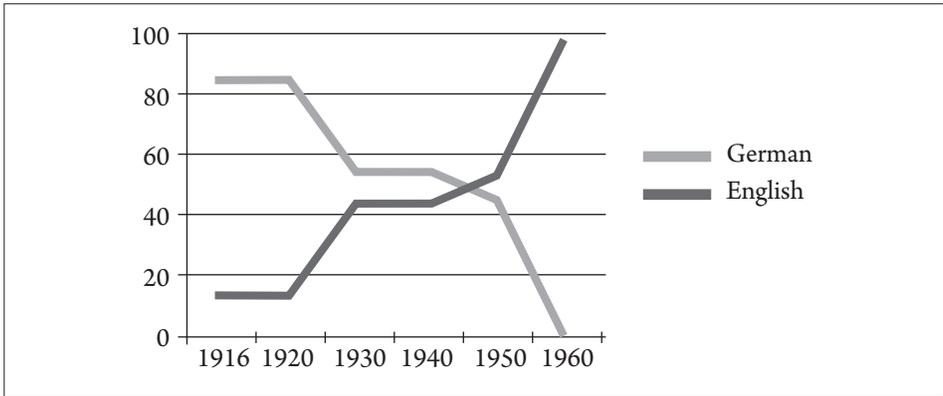


Figure 1 Language use in *Acta Scholae Medicinalis Imperialis Universitas in Kyoto*, 1916-1967 (Maher 2007: 147)

The historical and political factors which led to the decline were extensively explored by sociolinguists (Reinbothe, 2006; Ammon, 2015: 519-537) and historians of science (Gordin, 2015: 161-212), who identified several important shocks to the system of the three main science languages impacted by the political constellations during and after the First World War, including the notorious *Aufruf* signed by German scientists as one of the first stumbling blocks in the international scientific community, and the international *Boycott* of scientists from Germany and Austria who were cut off from the newly established science governing organizations, from international conferences and prestigious Western journals (Reinbothe, 2006; Ammon, 2015: 532-536; Gordin, 2015: 173-184). Furthermore, there was an increasingly anti-German attitude in the United States after entering the First World War. This, coupled with the general decline in foreign language education, led to a new, predominantly monolingual generation of US-American scientists, who were used to reading, writing and speaking only in English. The further decline in the use of the German language was, in addition, strongly influenced by the growing National Socialist movement and the general *Nazification* of research and education. After the Second World War, the situation was exacerbated by the post-war political order. As a more recent *coup de grâce*, it was, above all, globalization that further weakened the status of German, despite economic growth in the German speaking countries (cf. the considerations on the economic strength of German and other languages in Ammon, 2015: 407-518).

The current language constellations have been discussed from various viewpoints: with regard to the relationship between language and cultural identity within a scientific communication and between English as a lingua franca and multilingualism (Foschi, 2012), in terms of benefits and disadvantages that the predominance of one language might have for the progress of science and the balanced socioeconomic and cultural development within ongoing European integration processes, for the diversity of scientific styles and traditions (Gotti, 2017) and for academic careers. Gehrman and Rončević (2015) examined the implementation of anglophone linguistic hegemony in international scientific publishing and the role of the Journal Impact Factor in the marginalization of national and regional languages, as well as the changes in the meaning of the concept ‘international’ in itself (cf. also Lutterman and Lutterman, 2019: 48). On the other hand, there are a lot of examples for limited reception and dissemination of scientific results caused by language barriers. As for linguistic studies published in German, for example: Harald Weinrich’s ground-breaking *Bildfeldtheorie* (Weinrich, 1958, 1967) has some relevant features in common with the widely quoted Cognitive Metaphor Theory of Lakoff and Johnson (1980); however, a glance at the respective bibliographies shows that Weinrich’s concepts and thesis have been, if at all, narrowly received by anglophone cognitivists. To illustrate the tendency to ‘perceive things discovered through English as the pioneering work’, Willemyns observes that ‘Ferguson is credited in most studies as the inventor of the concept dislossia (1959), when in fact the concept and its implications were known since ca 1890-1930 in French Hellenistic studies’ (2011: 399f). Emblematic of this problem is the low visibility and limited dissemination of Russian scientific works, which were often impeded by political factors.

In conclusion, given the increasing importance of *one* lingua franca and the growing monolinguality of scientific communication, at least in some fields, it cannot be denied that publishing in less diffused languages (in terms of *linguae francae* of scientific communication) sometimes creates parallel universes instead of promoting scientific exchange and synergy. Nor can it be denied, on the other hand, that a proficiency in the dominant lingua franca of science can be an important factor of international visibility and prestige. In regard to the potential contribution of translation to the visibility of non-anglophone scientific work, by far not all important or pioneer studies have been translated in a timely manner. Often the translation manages to contribute *a posteriori* to the future visibility of scientific works, once their significance has largely been established in the respective lingua-culture.

This very important and controversial issue (cf. also Frath, 2016: 98) is, however, not the focus of this article. The primary aim of the explorative study presented here is to contribute to the description of the current situation of German as a scientific lingua franca by exploring the current language policies of some prominent scientific journals. Even if such provocative titles as ‘Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache?’ (Ammon, 1988) and

'Remains of the day: language orphans and the decline of German as a medical lingua franca in Japan' (Maher, 2007) might, at first glance, suggest that there is not much left to be said on this subject, there is still a significant international community of linguists who are interested in the use of German as a lingua franca for scientific communication. This issue is furthermore worth a closer look with regard to the dynamics of internationalization, to changes within the realm of scientific communication and their socio-economic as well as cultural implications. Of particular interest are, considering the language(s) of scientific journals, the following questions:

1 *Journal language policy * national and geopolitical contexts:*

How are the basic values of the variable *journal language policy* (journals accepting only English – journals accepting only national language – bilingual journals – multilingual journals) distributed in the journals of different countries and regions?

2 *Journal language policy * scientific fields:*

How are the basic values of the variable *journal language policy* distributed in different scientific fields and disciplines?

3 *German, French, Russian, Spanish, Italian etc. as linguae francae of journals:*

How often do multilingual journals accept individual languages (in different countries, regions and in different scientific fields)?

4 *Expression of journal language policy:*

How is the journal language policy represented and formulated on the journal pages?

5 *Journal language policy * ratings of journals:*

What is the relationship between the journal language policy and the position of journals in international ratings?

6 *Declarative language policy * effective language use:*

What is the relationship between the declared journal language policy, expressed by nominating the accepted languages of the contributions, and the effective language of the journal articles?

It goes without saying that a detailed and systematic answer to all these questions would require an extensive, team based, interdisciplinary project. The exploratory study presented in this article has examined these questions with a focus on the position of German in the field of Linguistics and Language Studies and in some selected national contexts, and can be seen as a preparative work to the planned comprehensive project.

To investigate various aspects of the situation, two different publicly available sources, often mentioned in the self-presentation of international journals, have been used: the current list of the journals approved by the *European Reference*

Index for Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS) and the *Scimago Journal Rank*.

The ERIH PLUS-list was developed by European researchers under the coordination of the Standing Committee for the Humanities (SCH) of the European Science Foundation (Online 1). Besides discipline and country, this database contains information on the language policy of every single journal by means of indications ‘multilingual’, ‘English’, ‘German’, ‘Italian’, etc.

Since some indications of the journal language turned out not to be correct or updated (for example, some journals are listed in the ERIH PLUS-list as multilingual, even if the verification on the respective website confirms that they are monolingual, and vice versa), for the purpose of this study, ERIH PLUS was *not* used as an information source for the declared language policy (which was verified directly on the respective journal websites), but only as the information source in terms of a database offering a homogeneous list of journals with similar characteristics (cf. the ‘inclusion criteria and the approval procedures’ on the website).

In order to assess the so called *Nischenfächer* or ‘niche disciplines’ such as Anthropology, Archaeology, Psychology, Musicology, Classic studies, Indo-European Studies, etc. where German traditionally played an important role (Weinrich, 1986; Skudlik, 1990: 216; Ammon, 2015: 540, 603-23), not only the ERIH PLUS-outputs defining Linguistics as the only discipline (‘Discipline: Linguistics’) were taken into account, but also multidisciplinary journals containing ‘Linguistics’ among other disciplines (for example ‘Disciplines: Cultural Studies, Linguistics, Literature’ or ‘Disciplines: Classical Studies, Cultural Studies, Interdisciplinary Research in the Humanities, Linguistics’).

The second publicly available database consulted in this study, *Scimago Journal Rank*, uses the *Scimago Journal Rank indicator* (SJR) as a measure of the journal’s impact: ‘It expresses the average number of weighted citations received in the selected year by the documents published in the journal in the three previous years’ (Online 2). Even if the rankings for single countries are partly distorted by the classification criteria (for example, the fact that the Global Player De Gruyter is treated as a German publisher has a significant impact on the ranking for Germany), the consultation and comparison of the Scimago /SJR values have allowed first insights into the relationship between the journal ratings and the journal language policy (sub-objective 5).

Before moving on to the results regarding linguistic journals in countries and regions focused upon in this study, it should be underlined that the used (as well as any other) databases are far from being perfectly representative of the quality or local importance of single journals: firstly, because of the fundamental impossibility of defining uniform criteria which could be entirely suitable for every single scientific, linguistic, cultural and institutional context; secondly, because the proliferation of indexes and lists appears to be substantially more symptomatic of the commodification of science (cf. Barbosa de Oliveira, 2013

and different contributions in Radder, 2010) than of the effective concentration of ‘research excellence’. These considerations, however, in no way diminish the sociolinguistic relevance of these database as indicators of the academic and commercial visibility of the respective journals and indirect indicators of the language status, language policy and language use in single countries and disciplines.

SELECTED NATIONAL AND REGIONAL CONTEXTS

1 GERMAN SPEAKING COUNTRIES

In regard to national contexts, the analysis of the journal language policy in the field of Linguistics in three German speaking countries shows an overall tendency toward bilingual or multilingual journal policy and a low percentage of monolingual German journals. More than half (39 of 68) of the journals listed in ERIH PLUS as German journals are bilingual or multilingual (most frequent combinations being: German and English; German, English and other languages), whereas monolingual English journals amount to one third of all listed journals (21) and monolingual German journals only to 10 per cent (7).

The mono-anglophone policy of journals listed in ERIH PLUS such as German or Swiss journals often goes along with restrictive language norms:

The submission has been proofread by a native speaker of English (if written by an author/authors who is/are not native speakers of this language). (Online 3)

Submissions should be in English with American spelling. Contributors whose native language is not English should have their manuscripts read by a qualified native speaker before submission. (Online 4)

The numbers of linguistic journals concerning the other two germanophone countries are rather small, but some basic trends can still be identified, such as a tendential multilingualism of Austrian journals and a tendential anglophone monolingualism of Swiss journals: All the four listed Austrian journals are either bilingual or multilingual, while the Swiss sublist displays seven monolingual English journals and three multilingual journals. If we take a closer look at the category ‘multilingual’, besides English and German, the journals usually accept either one or more Romance languages or Russian. As for the aforementioned ‘Nischenfächer’, it can be observed that the multilingual language policy characterises, among others, the journals focusing on Oriental Studies, Classical, and Ancient Studies (i.e. the traditional ‘Nischenfächer’) like *Glotta*, *Indogermanische Forschungen*, *Altorientalische Forschungen* or *KUSATU*, which accept German, English and mostly also French.

2 FRANCE AND ITALY

In comparison to the above presented results, the two examined ERIH PLUS-lists of countries where Romance languages are spoken show much lower shares of journals limited to English, and subsequently higher shares of journals that publish only in the national language. For instance, 20 of 44 listed French Journals accept French or primarily French, using formulations such as ‘prioritairement en français’ or ‘dans la limite de 3 articles non francophones’.

Glottopol publie prioritairement des contributions rédigées en français. Sous réserve de la disponibilité des membres compétents du comité de rédaction, nous acceptons les contributions rédigées en espagnol, en italien, en anglais, en catalan, provençal, corse, occitan et en allemande. (Online 5)

As for our central question on the role of German, the use of German seems to be limited to the journals which can be described as limitedly or declaratively multilingual. To illustrate this point, three out of five journals explicitly mention German among the accepted languages:

- The above cited *Glottopol* mentions German besides English and six Romance languages, but a closer look at the last four issues of this journal published between 2019 and 2017 (No 32, 31, 30 and 29) shows that none of a total of 52 texts is in German.
- One of these five journals, the *Revue d'assyriologie et d'archéologie orientale*, is relevant as an example of the ‘Nischenfächer’. This journal can be qualified as limitedly or declaratively multilingual judging by the last published issues which are declaratively trilingual (French, English, German) and effectively predominantly bilingual, with a very low share of contributions in the German language: The last four issues published between 2018 and 2015 contain 25 articles in English, 12 in French and only two in German. (The short reviews were not taken into account).
- The third example: *Synergies pays germanophones* provides the same declaration on language policy as the other journals in the series *Synergies* (*Synergies Italie*, *Synergies Europe*, *Synergies pays riverains de la Baltique*, etc.): ‘Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d’approbation technique et graphique.’ A closer look at the last four issues of *Synergies pays germanophones* shows that in spite of the main research subject, two of the last four issues are completely in French (2018, 2016) and two display a low, symbolic share of articles in German (2017: two articles in German, eight in French; 2015: one article in German, and seven in French).

It can also be noted that French maintains an important status as a language of journal communication even in the countries where it competes with languages with larger numbers of speakers and/or geographical diffusion. In Switzerland, the accepted languages in the three multilingual journals are respectively (1) English and French; (2) English, German and French; (3) English, German and 'all Romance languages'.

In comparison to all the journal lists analysed for single countries, the widest variety of accepted languages could be found for Italy, namely, almost 80 per cent of journals (27 of a total of 34 listed journals) indicate three or more languages (for example, Italian, English and French; Italian, English, French, German, Spanish) or use such expressions as 'X and other languages', 'X, but also other languages':

LEA – *Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente* publishes research papers in Italian, English, French, German and Spanish, as well as other languages with translations on the facing page in one of the above-mentioned languages. (Online 6)

Articles can be written in any Slavic and main European languages (Italian, English, French, Spanish, and German). (Online 7)

English is the preferred publication language, but articles in any other language can be submitted, provided that the abstract and the author's biographical notes are in English. (Online 8)

Monolingual journals are rare (5) and limited mostly to the cases of journals specifically for the Italian language and its varieties (4 of 5 journals). This relatively open journal language policy favours the use of German, which is mentioned in 11 of altogether 27 multilingual journals that explicitly mention single accepted languages.

3 SCANDINAVIAN PENINSULA

An analysis of the listed journals in Finland, Norway and Sweden confirms the *declarative* status of German as one of the accepted *linguae francae*: five out of ten listed Swedish journals are multilingual, all accepting German among quite a large variety of languages including Skandinavian/Nordic languages, English and German (3 journals), English, German and Romance languages (1), Slavic and Scandinavian languages, English, French or German (1). The remaining journals are predominantly monolingual: two journals publishing in English or 'preferably in English', two traditional, national journals publishing only or mostly in Swedish, and one bilingual journal (Spanish-English).

As for the *effective* use of German, the analysis of the first three listed monolingual Swedish journals shows that German is the language of only four of more than hundred viewed texts published in the last four issues. The articles

in *Studia Neophilologica* (No 91(1) 2019, 90(1) and 90(2) 2018, 89(2) 2017) are mostly in English and sporadically in Romance languages, but none of the 30 viewed articles is in German. Three of a total of 34 articles in *Studia Anthroponymica Scandinavica* (issues with online available contents: 2016, 2015, 2014 and 2013) and one of a total of 45 texts in *Scripta Islandica* (No 69, 2018 till 66, 2015) are in German.

The ERIH PLUS-list for Finland contains one monolingual Finnish journal and four journals declared as bilingual or multilingual; two of them list German among the accepted languages:

- The Journal with the international title in German *Finnisch-Ugrische Forschungen* publishes articles in German or English: A closer analysis shows that four of the total of 24 articles published in the last four issues (No 61/2012 till No 64/2018) are in German.
(Reviews could not be taken into account for very different length and since the language of the text partly cannot be derived from the title of review, i.e. title of the reviewed work).
- The *SKY Journal of Linguistics* lists as the languages of publication English, French, and German; nevertheless, all the articles, squibs and reviews in the last four issues are in English, i.e. the status of French and German is highly symbolic.

The four listed Norwegian journals are mostly monolingual (two anglophone journals, one journal publishing in Norwegian bokmål). A closer look at the only multilingual journal *Maal og Minne* accepting Norwegian, Swedish, Danish, English and German confirms the predominantly declarative status of German as a lingua franca: None of the texts published in the last four issues (2019-1, 2018-1, 2018-2, 2017-2) is written in German.

Summing up the results for Scandinavian journals, it can be observed that in all cases where German is explicitly listed as one of the accepted languages, it plays a rather marginal role as a language of effective publications.

To conclude this chapter, it can be said that in contrast to the journals of the Baltic region, several Scandinavian journals display prescriptions on the 'quality of language': However, these regard – unlike in the journals of the other analysed countries – not only English (first example), but also other languages (second and third example):

- (1) All papers submitted should be written in idiomatic academic English. If the author is not a native speaker, it is their responsibility to have the accepted paper checked by a native speaker (preferably prior to submission). Papers should follow British spelling and punctuation throughout. In special cases, the journal accepts papers written

in German or French, though this should be agreed in advance. (Online 9)

- (2) *Slovo* accepts contributions written in any Slavic or Scandinavian language, as well as English, French or German. [...] All manuscripts by non-native speakers must be proofread by native speakers. (Online 10)
- (3) Non-native speakers of English, German or Romance languages must have their final drafts checked by a native speaker of the language in question versed in linguistics or literature. (Online 11)

4 BALTIC REGION

Despite the relatively small number of journals listed in ERIH PLUS (Lithuania 7, Estonia 6, Latvia 2), some common tendencies can be noted. Firstly, it can be observed that the journal language policy in the focused scientific field differs significantly from the mono-anglophone policy.

The seven listed Lithuanian journals are all declared as multilingual, mentioning mostly five languages (Lithuanian, English, French, German and Russian), in single cases – four or six languages (the above mentioned languages without Russian, without French or with Latvian), whereby German always figures as one of the explicitly accepted languages. However, a closer look at the first two listed journals shows the following outcomes (as the Baltic region is of particular interest for this volume, the number of the viewed issues was increased from four to six):

- One of the seven Lithuanian journals (*Kalbų Studijos/Studies About Languages*) lists as accepted languages ‘English, German, French, Russian and Lithuanian’. The vast majority of 48 texts in the last six issues (No 29 from 2016 till No 34 from 2019) are in English, the only exceptions are five articles in French and two articles in Lithuanian.
- Another Lithuanian journal (*Lietuvių kalba*) lists the same languages in a different order ‘The journal publishes articles in English, French, German, Lithuanian and Russian’. The 60 texts in the last six issues (from No 8 for 2014 till No 3 for 2019) are in Lithuanian or English; however, German language entries appear in only five abstracts.

Similar results in terms of multilingualism and the declarative role of German were found in Estonian and Latvian journals. The Estonian language policy, at least within the focused discipline, seems to be more devoted to promoting regional, Ugro-Finnic and Baltic languages than striving for Anglicisation (accepted languages in different journals: ‘Estonian and Finnish’, ‘The Estonian language, as well as Baltic and Nordic languages’, ‘English, Estonian or

exceptionally some other Finno-Ugric language'). Only one of six listed journals is monolingually English, two journals accept English and other languages (as a result, 3 of 6 journals are *not* anglophone). However, as already observed for German and Swiss journals, the mono-anglophone policy goes along with restrictive language norms:

Make sure of the quality of English in your manuscript. If you are not sure of the quality of the English, you can use the services of translator, editor, proofreader of our editorial staff [...] (Online 12)

One of the six Estonian multilingual journals (*Linguistica Uralica*) lists 'English, German, and Russian' as accepted languages. A language analysis of the 52 last published texts in the six latest issues (2 issues in 2019 and 4 in 2018) shows that the journal has recently published primarily in Russian and secondarily in English, while German has a marginal position: only two of 52 texts are in German.

As for Latvia, one of the two listed Latvian journals is bilingual (Latvian, English) and the other (*Linguistica Lettica*) multilingual. The latter lists 'Latvian, Lithuanian, English, Russian, French, and German', yet the analysis reveals that none of the 103 articles in the last six issues (No 9, 8, 7, 6, 5, 4) published between 2014 and 2019 is written in one of the three international *linguae francae* Russian, French or German.

SCIMAGO JOURNAL RANK

The comparison between the best placed linguistic journals according to the *Scimago Journal Rank* (for 2017, accessed on 30 May 2019) shows a considerable difference between the categories named *Western Europe* and *Eastern Europe*.

The Scimago-category *Western Europe* seems to confirm the affinity between the placement and the language of the journals observed by some scholars (cf. Demeter, 2018: 95; Liu et al., 2018), i.e. a high share of monolingual anglophone journals among the best placed journals: 22 of a total of 30 best placed journals are UK-journals, seven journals are registered as Dutch journals, and one as a German journal.

On the contrary, a closer look at the 30 best placed journals of the category *Eastern Europe* (published in Poland, Russian Federation, Hungary, the Czech Republic, Croatia, Estonia, Romania, Moldova, Serbia, Slovakia, Slovenia) reveals that 17 journals are multilingual, while only eight journals are monolingual anglophone; the remaining five journals are monolingual journals accepting only the respective national language. Among the 17 multilingual journals, 11 specify the accepted languages, and German figures in almost all cases (10 of 11) as the accepted journal language (Table 1).

Table 1 Multilingual journals listing the single accepted languages (11 of the 17 best placed journals of the Scimago-category Eastern Europe, 2017)

Rank	Journal	Country	Accepted languages according to the declared journal language policy	German
13	<i>Analele Universitatii din Craiova - Seria Stiinte Filologice, Lingvistica</i>	Romania	English, French, German , Italian, Romanian, Spanish	+
14	<i>Ural-Altaiic Studies</i>	Russian Fed.	Russian, English, German	+
15	<i>XLinguae</i>	Slovakia	Slovak, Czech, Spanish, French, Italian, Russian, English	
17	<i>Linguistica Praguensia</i>	Czech R.	English, German , French, Spanish or Italian	+
18	<i>Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje</i>	Croatia	Croatian (+other Slavic languages), English, German , Italian, Spanish	+
21	<i>Slovo a Slovesnost</i>	Czech R.	Czech, Slovak, English, German , Russian and French	+
24	<i>Revue Roumaine de Linguistique</i>	Romania	English, French, German , Spanish, Italian	+
26	<i>Jezikoslovlje</i>	Croatia	Croatian, English, German	+
27	<i>Slovene</i>	Russian Fed.	all the Slavic languages, English, German , French, and Italian	+

FIRST CONCLUSIONS AND FUTURE OUTLOOK

The first findings of this exploratory study can be summarised as follows:

English predominance in terms of a relatively high share of monolingual anglophone journals, as well as prescriptive elements of journal language policy, are more evident in the contexts where Germanic languages are official or co-official languages (Germany, Switzerland, Scandinavian countries), and where the specialised journals are run by global players showing a tendency to standardize and homogenise the editorial and language policy (e.g. De Gruyter).

As for prescriptive formulations concerning the language, two aspects are particularly striking: firstly, the required conformity to English native norms, not necessarily congruent with the concept of scientific lingua franca in terms of intelligibility and reaching the widest possible scientific audience (this point of view could be found only in the *Journal of English as a Lingua Franca*); secondly, such formulations refer mainly to *English*, even if they could theoretically refer to any language used as a scientific lingua franca (cf. Scandinavian journals).

If we consider German and French as essential members of the traditional triad of scientific *linguae francae* of the last century, so it appears that the respective journal language policies do not have much in common: The ERIH PLUS-list of French linguistic journals shows a considerable share of journals accepting only or preferably French, whereas the German speaking countries have significantly higher shares of monolingual anglophone Journals or multilingual journals, thus journals *not* limited to the use of the national language or even excluding the use of the national language(s).

In regard to the role of German in the focused, non-germanophone contexts, the first findings lead to a hypothesis that its status as a secondary *lingua franca* can be confirmed (also with regard to the so-called 'Nischenfächer') for North European and East European regions, though first and foremost at a *declarative* level, rather than with regard to the *effective* use of German in the specialised journals taken under consideration. The relationship between the declarative language policy and the effective language of journal articles might be influenced by a series of factors such as language choice of the author, language and subject preferences of the individual journal. It would be of particular interest to explore, for different countries and scientific fields how the effective use of the accepted journal languages has developed over time.

In conclusion, it should be emphasised that reliable and representative statements on these and other aforementioned research questions can be made only as a result of an extensive, cross-linguistic and interdisciplinary study which also includes the diachronic dimension. Such a research design should constitute an important and urgent desideratum of (German) Sociolinguistics, especially with regard to the growing commodification of knowledge and science, to the fact that academic systems increasingly equate quality to the 'good placement' of written scientific works (Frey and Osterloh, 2013 subsume this issue under the dichotomy 'gut publizieren' vs. 'gute Publikation'), and to the importance of the selected language for this 'good placement'. More generally speaking, developments concerning both declarative and effective use of language in the realm of science communication may have a far-reaching and not yet foreseeable economic, socio-cultural and educational impact.

REFERENCES

- Ammon, U. (2015) *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: De Gruyter.
- Ammon, U. (1998) *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache?* Berlin, New York: De Gruyter.
- Barbosa de Oliveira, M. (2013) On the commodification of science: The programmatic dimension. *Science & Education*, 22 (10): 2463-2483.
- Demeter, M. (2018) Theorizing international inequalities in communication and media studies. A field theory approach. *KOME*, 6 (2): 92-110.
- Foschi, M. (2012) Identità culturale e comunicazione scientifica tra inglese globale e multilinguismo. *Daf Werkstatt*, 17-18: 45-55.

- Frath, P. (2016) Publish rubbish or perish. De l'uniformité et du conformisme dans les sciences humaines. *Mélanges CRAPEL*, 37: 95-99.
- Frey, B. S. and Osterloh, M. (2013) Gut publizieren = gute Publikation? *Ökonomenstimme*, 16.5.2013 Available from <http://www.oekonomenstimme.org/artikel/2013/05/gut-publizieren--gute-publikation/> [Accessed on 2 August 2019].
- Gehrmann, S. and Rončević, I. (2015) Pojednojezičenje znanosti kao hegemonijalni projekt: europske perspektive i anglofone stvarnosti/ Monolingualisation of research and science as a hegemonial project: European perspectives and Anglophone realities. *Filologija*, 65:13-44. Available from <https://hrcak.srce.hr/154176> [Accessed on 2 August 2019].
- Gordin, M. (2015) *Scientific Babel: How Science Was Done Before and After Global English*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Gotti, M. (2017) English as a Lingua Franca in the academic world: Trends and dilemmas. *Lingue e Linguaggi*, 24 (2017): 47-72.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Liu, F., Hu, G., Tang, L. and Liu, W. (2018) The penalty of containing more non-English articles. *Scientometrics*, 114: 359–366.
- Lutterman, K. and Lutterman, C. (2019) Das Europäische Referenzsprachenmodell: Rechtspraktische Übersetzung, Brexit und europäische Identität. In I. Simonnaes and M. Kristiansen (eds.) *Legal Translation. Current Issues and Challenges in Research, Methods and Applications* (pp. 41-64). Berlin: Frank & Timme.
- Maher, J. (2007) Remains of the day: language orphans and the decline of German as a medical lingua franca in Japan. In F. Coulmas (ed.) *Language Regimes in Transformation. Future prospects for German and Japanese in science, economy, and politics* (pp. 141-154). Berlin, New York: De Gruyter.
- Maher, J. (1989) Language use and preference in Japanese medical communication. In H. Coleman (ed.) *Working with Language: A Multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts* (pp. 299-315). Berlin, New York: De Gruyter.
- Radder, H. (ed.), (2010) *The Commodification of Academic Research: Science and the Modern University*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Reinbothe, R. (2006) *Deutsch als internationale Wissenschaftssprache und der Boykott nach dem Ersten Weltkrieg*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Skudlik, S. (1990) *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Weinrich, H. (1958) Münze und Wort. Untersuchungen an einem Bildfeld. In H. Lausberg and H. Weinrich (eds.) *Romanica. Festschrift für Gerhard Rohlfs* (pp. 508-521). Halle: Niemeyer.
- Weinrich, H. (1967) Semantik der Metapher. *Folia linguistica*, 1: 3-17.
- Weinrich, H. (1986) Sprache und Wissenschaft. In H. Kalverkämper and H. Weinrich (eds.) *Deutsch als Wissenschaftssprache* (pp. 183-193). Tübingen: Narr.
- Willemys, R. (2011) English in linguistic research in Belgium. In U. Ammon (ed.) *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on the other languages and language communities* (pp. 329-342). Berlin, New York: De Gruyter.

INTERNET SOURCES

- [Online 1] Available from <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/about/index> [Accessed on 2 August 2019].
- [Online 2] Available from <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?order=sjr&ord=asc> [Accessed on 2 August 2019].

JOURNALS ANALYSED

- [Online 3] *International Journal of Literary Linguistics*. Available from <https://journals.linguistik.de/ijll/about/submissions#authorGuidelines> [Accessed on 23 August 2019].
- [Online 4] *Linguistics*. Available from https://www.degruyter.com/view/supplement/s1613396X_Information_for_Authors.pdf [Accessed on 23 August 2019].
- [Online 5] *Glottopol*. Available from <http://glottopol.univ-rouen.fr/> [Accessed on 23 August 2019].
- [Online 6] *LEA*. Available from <http://www.fupress.net/index.php/bsfm-lea/pages/view/call4paper> [Accessed on 23 August 2019].
- [Online 7] *Studi Slavistici*. Available from <http://www.fupress.net/index.php/ss/about/submissions> [Accessed on 23 August 2019].
- [Online 8] *Kervan*. Available from <http://houseofluria.co.za/home.php?/index.php/kervan/about/submissions> [Accessed on 23 August 2019].
- [Online 9] *Acta orientalia*. Available from https://akademai.com/pb-assets/kiado/acta_orientalia/AOrient_Stylesheet.pdf [Accessed on 23 August 2019].
- [Online 10] *Slovo*. Available from <http://www.moderna.uu.se/slaviska/slovo/submissions/> [Accessed on 23 August 2019].
- [Online 11] *Studia Neophilologica*. Available from <https://www.tandfonline.com/action/authorSubmission?journalCode=snec20&page=instructions> [Accessed on 23 August 2019].
- [Online 12] *EUREKA: Social and Humanities*. Available from <http://eu-jr.eu/social/about/submissions#authorGuidelines> [Accessed on 23 August 2019].

Goranka Rocco, researcher and professore aggregato for German language and Translation at the Department of Legal, Language, Interpreting and Translation Studies, University of Trieste. Her research interests focus on Sociolinguistics, Textlinguistics, Discourse analysis and Translation. In 2018 Ladislao Mittner Prize for Translation science. Email: grocco@units.it

KEYWORD ANALYSIS IN PRESIDENTIAL RHETORIC THROUGHOUT HUNDRED YEARS OF INDEPENDENCE OF ESTONIA, LATVIA AND LITHUANIA: CORPUS LINGUISTIC TOOLS IN CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

LĪGA ROMĀNE-KALNIŅA

University of Latvia, Latvia

Abstract. National identity is a complex sense of collectivity that is subjected to the historical, social and geopolitical context of the specific nation that may be addressed and constructed by a person who represents the nation internally and externally. The study illustrates how Critical Discourse Analysis as a relatively new direction of principally qualitative research can use quantitative tools of corpus linguistics for detecting and analysing lexical choice tendencies, the frequency and variation in presidential rhetoric in relation to national identity. The goal of the study was to analyse and compare keyword density in 150 speeches by the presidents of Estonia, Latvia and Lithuania on nationally significant occasions over a century. By combining the Discourse-Historical Approach (henceforth DHA) with keyword analysis and KWIC analysis, the study identifies a common tendency of the presidents of the Baltic States to emphasize their foreign policies and present situation in the countries in terms of independence and national security. It is concluded that the presidents of Estonia give higher prominence to communicating ideas of nationality and statehood while the presidents Latvia and Lithuania emphasise the role of the European Union and NATO in the development of the nations. Notably, historical change seems not to influence the keyword density in the speeches as much as the occasion, political affiliation, gender and nationality of the presidents.

Key words: keyword analysis, Critical Discourse Analysis, presidential speeches, national identity, the Baltic States

INTRODUCTION

National identity and identity discourse have been one of the most widely discussed topics in the past decade. National identity is constructed and represented in the rhetoric of political leaders of countries that both address their

nations on day-to-day bases and represent the country internationally, thereby potentially influencing the addressees' views. The Baltic States are relatively new countries celebrating their centenary in the year 2018; thus, it is significant to study how the leaders of these countries construct national identities in their public speeches.

The present study uses the DHA, keyword and Key Word in Context (KWIC) analysis to trace the strategies of national identity construction in the speeches of the presidents of the Baltic States. The goal of the research is to analyse and compare keyword density in 150 speeches by the presidents of Estonia, Latvia and Lithuania on nationally significant occasions over a century and identify how keyword analysis can assist CDA in the study of national identity construction. The following research questions have been posed:

1. Which are the most frequently used keywords in the presidential speeches in the Baltic States and how are they used across time and space?
2. What patterns of national identity construction in the speeches do the keywords and their collocates identify?

In order to answer the research questions, a corpus of 150 presidential speeches given by 18 presidents of Estonia (1991–2018), Latvia (1918–2018) and Lithuania (1991–2018) on nationally significant occasions such as the Independence Day and the Restoration of Independence, New Year and song festivals has been compiled (received from the office of the presidents of Estonia and Lithuania and collected from archives in Latvia) and analysed using the third-generation corpus programme *AntConc* for keyword density analysis and distribution and the forth-generation web programme *Sketch Engine* (Tomas, 2017) to create the corpus online and extract the keywords and collocations. The corpus size is 176980 words (78004 – Estonia (40 speeches), 50538 – Latvia (60 speeches), 48438 – Lithuania (50 speeches)).

The author of the study follows the five most frequently found national identity construction strategies, namely, 1. *The linguistic construction of the 'homo nationalis'*, 2. *The narration and confabulation of a common political past*, 3. *The linguistic construction of a common culture*, 4. *The linguistic construction of a common political present and future*, 5. *The linguistic construction of a 'national body'* as described by Wodak, De Cillia, Reisigl and Liebhart (2009: 30) and uses a combination of steps in the DHA and Corpus Linguistic (CL) tools proposed by Baker (2012):

1. Formulation of the topic and the research questions;
2. Background research – context, history, theories;
3. Corpus collection – selection and classification of texts;
4. Corpus-driven analysis – keyword extraction (lemma, at least 50 occurrences);
5. Qualitative/critical analysis of keyword use based on context – forming generalisations and interpretations of how and why the keywords are used;

6. Corpus-based analysis – critical discourse analysis of co-text or collocation context of the keywords – seeking evidence for the generalisations and interpretations;
7. Drawing conclusions.

The speeches analysed are in Latvian and English; therefore, two available reference corpora have been used for the keyword frequency analysis by the *Sketch Engine* programme, namely, Latvian Web 2014 and English Web 2014. The example sentences and keywords in Latvian are translated into English accordingly.

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND CORPUS LINGUISTICS

CDA and its methods have become one of the prominent research directions in language research (Flowerdew and Richardson, 2017). Nevertheless, the objectives of CDA and especially the Discourse-Historical Approach (DHA) have been much criticised in terms of their subjectivity and researcher bias, their overall focus on political ideologies (e.g. Joseph, 2006: 130) and lack of in-depth analysis (e.g. Žagar, 2011). Thus, given at times earned and sometimes over-exaggerated criticism, methods of CDA have been recently combined with those used in such developing subdisciplines of linguistics as Corpus Linguistics and more specifically statistical analysis of keywords and their collocations.

CL studies large bodies of authentic language samples characterised by ‘machine readability, authenticity, representativeness’, and allows CDA to analyse how a specific subject is talked about, study the idiolects of specific politicians, make ‘corpus comparisons and identify sets of linguistic features’ including keywords and their collocations in context (O’Keeffe and McCarthy, 2014: 595). The combination of CDA and CL can be successful, however, by applying two approaches to the analysis of discourse, namely, a corpus-based CDA that ‘focuses on a pre-determined hypothesis and seeks linguistic proof for it’ and a corpus-driven approach ‘is a more inductive type of research that uses corpus data to form hypotheses’ rather than test them (Baker, 2012: 15). Corpus-based CDA can thus be used for a detailed analysis of the collocational environment of keywords, the extraction of keywords and most frequently occurring lexical items being a corpus-driven CDA. The combination of these approaches with the DHA can reduce the potential researcher bias and subjectivity but also provide additional material for more detailed qualitative and quantitative critical analysis of national identity discourse. The contributions of Baker (2006 and 2012), O’Keeffe (2006), McEnery and Hardie (2012), Haider (2017), Wodak and Meyer (2016) and Allan (2018) to incorporating corpus tools in the analysis of discourse are used as theoretical and methodological grounds for the research.

NATIONAL IDENTITIES IN THE BALTICS

National identity is defined as ‘a collective sentiment’ based upon the belief of belonging to a group sharing social, historical, geographical and linguistic traits,

a belief in a 'system of cultural representations and imaginary community that is constructed and conveyed in discourse' (Wodak et al., 2009: 11). National identity can be represented in speeches by drawing on 'a range of shared space, [...] shared knowledge and a sense of common identity' which are typically marked through specific language use (O'Keeffe, 2006: 130).

The elements of national identity in the countries under consideration can be best reviewed by looking at the preambles of their constitutions (see Appendix 1). Thus, the elements of national identity such as language, culture, Christian values and freedom are common to the three states. Although it is a responsibility of national governments to sustain the country values, it is widely considered that the responsibility and function of the president (apart from the legislative, judicial and executive functions) of the state are to construct and represent the nation and its identity.

Other elements of national identities of the Baltic States are their cultural celebrations and values such as song festivals, Singing Revolution (at the time of national awakening and restoration of independence of the states in the 1990s), state decorations, the coat of arms and the flag. Likewise, the common political past in the Soviet Union as well as the mass immigration from other countries during the Soviet times that left only around 61 per cent of native Estonians, 52 per cent of native Latvians, and 80 per cent of Lithuanians in the countries at that time has shaped the discourse of inclusion and exclusion (we and the other) in these countries (Lane, 2008; Taagepera, 2018).

KEYWORDS AND CONTEXT IN PRESIDENTIAL SPEECHES

The first results of keyword analysis (see Appendix 3) show a similar tendency of the presidents of Lithuania and Estonia to emphasize the state name (*Estonia(n/ns)*, *Lithuania(n)*, keywords are marked in italics for emphasis in all the quotations below), which can be interpreted as construction of the national body and 'homo nationalis', e.g.

- Herewith I would like to underline the key issue: in 1920s for the first time in the history the *Estonians* became masters not only of their state but also of their land. (Ruutel, 2003)
- They are the reminders of the glorious past of *Lithuania* not only for us and our youth, but also for the whole of the world. (Brazauskas, 1998)

The most frequently applied keyword in comparison with the reference corpus in the speeches of the presidents of Latvia is lemma 'honour' including the words *honourable*, *honoured*, *honour*, e.g.

- Visi dziļi izjūt, ka tā diena, kad latviešu apdzīvoto zemi izsludināja par brīvu, neatkarīgu Latvijas valsti, ir turama visaugstākā cieņā, godā, pateicībā un neizdzēšamā piemiņā. (Kviesis, 1934) – Everyone feels it deep in their heart that the day when the Latvian land was declared

free is to be held in the highest respect, *honour*, gratitude and indelible commemoration.

Two keywords that are commonly used in the speeches of the presidents of all the three states are *independence* and *freedom* (see the list of most frequently occurring keywords in Appendix 3). The use of these values is aimed at the construction of national spirit, common political past, present and future and directed at the feelings of patriotism of the people, e.g.

- At this point, I would like to emphasize once more that it was our people who restored the Estonian *independence*. (Ruutel, 2003)
- And more important than money is the sense of *freedom* and security that we are still capable of recognizing. (Ilves, 2012)
- On January 13, 1991, the people of Lithuania defended the *independence*. (Brazauskas, 1997)
- We will protect Lithuania, its independence, the rights and *freedoms* of our people. (Grybauskaite, 2018)
- Mēs kopā pirms 20 gadiem atgūvām un dziesmotajā revolūcijā nosargājām Latvijas valsts *neatkarību un brīvību*. (Zatlers, 2010) – In the singing revolution 20 years ago, we regained and restored *the independence and freedom* of Latvia.

Further on, the presidents of Estonia seem to be emphasizing democracy of their *state* and *values* in relation to the past and countries such as *Russia* (one of the most frequent and closest by range) collocations found with the keyword *democracy/democratic*, while the presidents of Latvia and Lithuania emphasize the importance of international cooperation and membership in the *EU* and *NATO* in relation to *freedom* and *security* pointing both to the common political past in the *Soviet Union* and future in organisations such *UN*, e.g.

- The restoration of Estonia's independence was closely connected to the restoration of *democracy* in *Russia*. (Ruutel, 2002)
- Svarīgi ir tas, ka *ES un NATO* radušas pārliecinošas atbildes uz mūsdienu izaicinājumiem un noteikti reaģēja uz komunistu reakciju *Krievijā*. (Ulmanis, G., 1996) – It is important that *EU and NATO* have found solutions to the current problems in the world and distinctively reacted to the communist behaviour in *Russia*.
- The road to the *European Union* will change Lithuania and its people. (Brazauskas, 1994)
- After World War II, Lithuanian partisans testified through their tragic fate that the Stalinist *Soviet Union* did not destroy the dignity and idealism of Lithuania. (Adamkus, 2013)

As indicated in the examples above, the presidents of all three states mention the *Soviet Union* or *Russia* relatively often when referring to security, freedom,

democracy, independence and international cooperation (see collocations in Appendix 3); however, when having a closer look at the integration of the words into their co-textual environment, it may be concluded that these lexical choices are not only intentional reminders of the unpleasant political past, but also encouragements for future political cooperation and international relations with the former Soviet countries.

Finally, there is a notable difference in the keyword results in the speeches by the presidents of Latvia (see Appendix 3 for the list of most frequently occurring keywords in the speeches), as they emphasize the words *Latgale* (one of the regions of Latvia that has been most alienated from the other parts of Latvia), *people/folk* and *future* in relation to the *unity of the Latvian nation, belief in freedom, control over their land and strength of their values*, e.g.

- Šeit, *Latgalē, ticības spēku* mēs varam izjust it īpaši. – We can feel the power of belief more than ever here in *Latgale*. Sanāksim atkal kopā *Latgales sirdī* pēc nepilna pusotra mēneša, lai saņemtu svētību mūsu zemei, mūsu tautai un mūsu Latvijai! – Let us come together in approximately one and a half month in the *heart of Latgale* to receive a *blessing* for *our land, our people and our Latvia*. (Vējonis, 2018)
- Tādēļ šajā svētku dienā gribu mums novēlēt atgūt kaut daļu tā *spēka un ticības*, kas *Latvijas tautai* piemita 1918. gadā un *Atmodas* laikā. (Bērziņš, 2012) – Therefore, on this celebration day I would like to wish you to restore at least a part of the *strength and belief* that had characterised the *Latvian people* in 1918 and during the *Latvian National Awakening*.
- Mēs atkal esam *vienoti – vienas zemes dēli un meitas*. 15. maijs liek pamatu jaunai *nākotnei*, par kuras iespējamību daudzi šaubījās, bet kuras nepieciešamību visi atzina. (Ulmanis, K., 1934) – We are *unified sons and daughters of one land*. May 15 has put grounds or new *future*, doubted by many, but anticipated by everyone.

It seems that the keywords *Latgale* and *people* are most often applied together also with Latvia values such as *strength* and *belief* and most frequently in the speeches held on Catholic celebrations and song festivals that can be seen as a strategy of the representation of national spirit and common culture, while the reference to the common political future is most often seen in relation to the past, unity of the people and love for their land as well as international cooperation.

Consequently, as can be observed in the keyword collocation list (Appendix 3) and in the example sentences above, there are several similar tendencies of lexical choices in the speeches of the presidents of the Baltic States that relate to the common political past and national values of the countries that are also emphasized in the preambles of their constitutions. The differences are in the emphasis on national unity versus international cooperation, mention of proper names of the states and their regions as well as mention of cultural values.

Furthermore, when looking at the historical changes of the specific keyword density, it seems that in the case of the presidents of Estonia there is a slight increase of keyword use during the first fifteen years of the 21st century and a slight decrease since then.

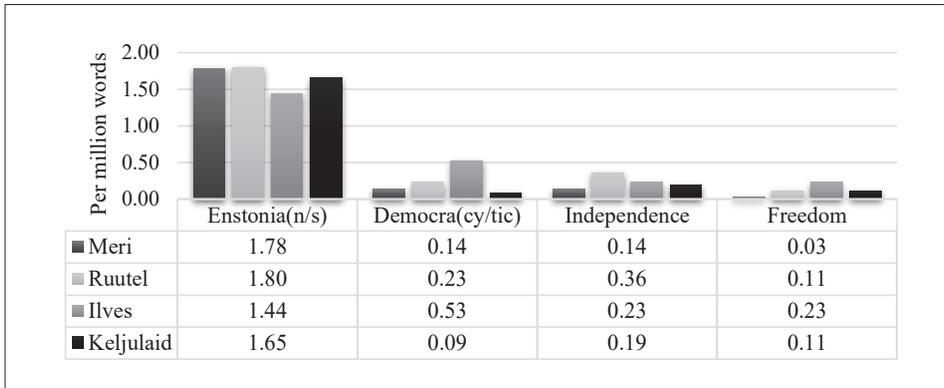


Figure 1 Keyword density in the speeches of the presidents of Estonia

In the case of the presidents of Latvia, the highest keyword density is observed in the period from 1991 to 2015, which can be explained by the political situation in the country (restoration of independence and nationhood) and joining political organisations (UN, NATO, EU).

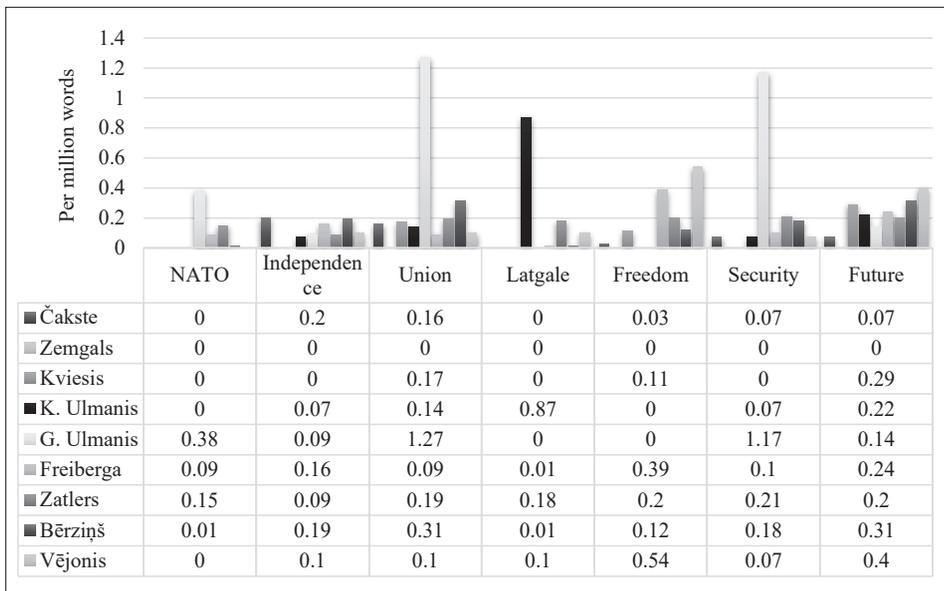


Figure 2 Keyword density in the speeches of the presidents of Latvia

As with Lithuania, keyword density of the words *Lithuania*, *independence*, and *freedom* seem to be most frequent during the 1990s and during the second decade of the 21st century (a slight increase over time), while the words referring to international cooperation (*European*, *nations*, *union*) are more frequent at the end of the 20th century and during the first years of the 21st century, which marks the time of Lithuania joining international organisations.

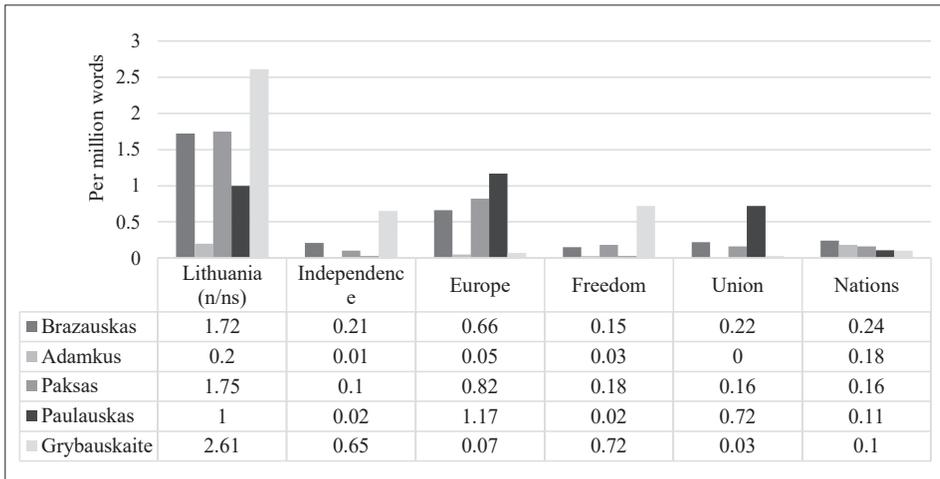


Figure 3 Keyword density in the speeches of the presidents of Lithuania

The figures above display keyword tendencies in relation to their use in the speeches of specific presidents and thus diachronic change, as all the presidents are listed in historical order.

Furthermore, keyword use varies slightly not only when looking at the diachronic and synchronic (across countries) change, but also when choosing such criteria as occasion of the speech, political affiliation of the president and gender of the president for a more detailed analysis. The speeches given at national celebrations such as Independence Day and Restoration of Independence Day emphasize the state name or self-reference as markers of self-definition (*Estonia*, *Latvia*, *Lithuania*), deictic mapping via personal pronouns denoting centring of the speaker and inclusion of the listeners (*our* – Latvia), national government (*Riigikogu* – Estonia), and the capital of the state (*Vilnius*). Likewise, New Year and Christmas speeches emphasize the state name in the speeches of the presidents of all three states, with a slight divergence in keywords that characterise the speech occasion (*new year*, *millennium*, *happy*) in the case of Estonia and Lithuania and inclusive pronoun (*our*) reference to the *state* as national body and *people* as its children in the case of Latvia. The keywords in the international speeches mainly show the tendency of the presidents to emphasize their state and its relations to organisations such as the EU and NATO. Additionally, lexical tendencies in other speeches on such occasions such as song festivals or Catholic celebrations

in Aglona by the presidents of Latvia seem to be focusing on national values such as *love, belief, heart, song* and *celebrations* as well as *Latgale*.

When looking at the keyword distribution according to the political affiliation or ideology of the president, notable difference is observable in the speeches given by presidents belonging to nationalist parties (L. Meri – Estonia and R. Paksas), who mainly emphasize statehood, *independence, government, defence, security, democracy* and *constitution*, while liberal and socialist party representatives (A. Ruutel, T. Ilves, J. Čakste, G. Zemgals, A. Kviesis, G. Ulmanis, A. Bērziņš, R. Vējonis, and A. Brazauskas, A. Paulauskas) emphasize *international cooperation, integration, union, stability* and also *democracy* and *independence*. Presidents having no political affiliation or party independent presidents (K. Keljulaiid, K. Ulmanis, V. Viķe-Freiberga, V. Zatlers, and D. Grybauskaite) emphasize national values such as *freedom, security, nation, independence, freedom monument* (Latvia), *people, political present* and *future of the states*.

Likewise, there is quite notable variation of keyword choice when looking at the male versus female president speeches. Female presidents choose to emphasize national values (*freedom, independence, proudness, readiness to work, destiny, care, love* and *care*) as well as centring (inclusive – *we, our, us*) and othering (exclusive – *those*) pronouns, while male presidents give higher lexical prominence to specific place names (*Baltic, Vilnius, Aglona, Latgale*), the name of the country, international organisations (*EU, NATO, UN*), values such as *democracy* and *independence*, as well as such words as *centenary, millennium, transatlantic, demography* and *transformation* referring to specific issues and topics in the current and future political environment in the countries.

CONCLUSIONS

The results of the keyword and KWIC analysis in the corpora of the speeches of the presidents of Estonia, Latvia and Lithuania show that all the presidents tend to use the name of the state as well as personal pronouns referring to ingroups (*we, us, ours*) denoting the unity of people repeatedly throughout the speeches. The keyword use seems to be more frequent during the period from 1991 to 2015 (Latvia and Estonia) and subjected to gradual increase in the case of Lithuania. The presidents of Estonia focus more on the statehood and singularity of Estonia, while the presidents of Latvia and Lithuania emphasize the relationship of the states with other countries and international organisations in terms of security and development (more emphasized by male presidents).

Independence Day speeches focus on historical events in terms of freedom, security, independence (Latvia), cooperation with other countries (Lithuania and Latvia), work of the government (Estonia and Lithuania) and summarising the values and accomplishments that denote singularity and unity of people (Estonia). The speeches on the occasion of catholic celebrations seem to emphasize national values (in the case of Latvia) such as family, belief, love and hope more than other types of speeches, while the New Year and Christmas

greeting speeches tend to be shorter than other speeches and mostly focus on congratulations and future goals (in the case of Estonia and Lithuania) and the feeling of unity (in the case of Latvia).

Furthermore, the speeches by the female presidents seem to focus more on the construction of the national spirit (*homo*) and the feeling of unity, while the male presidents seem to emphasize the common political past and its impact on the present situation as well as the importance of international cooperation for the better future. Likewise, the results indicate that there is a slight influence of political affiliation or ideology on the lexical choices of the presidents – those representing socialist and liberal/conservative parties tend to emphasize international relations, while the nationalist presidents and the party independent presidents emphasize ideas of democracy, independence, freedom and the state as national body at present and in the future.

Consequently, it is concluded that corpus tools can assist CDA in various ways – the issues of representability and credibility, identifying thematic areas with keywords, identifying the use of linguistic means such as rhetorical questions or specific pronouns, and principled incorporation of corpus-driven and corpus-based approaches into CDA can help support analysts' arguments about texts and discourses; nevertheless, a detailed qualitative and critical analysis of the whole texts and the linguistic means applied therein is mandatory to draw definite conclusions.

REFERENCES

- Allan, R. (2018). Recycling the data: building and using a learner Business English writing corpus. *I Call Your Data: Proceedings of the XIXth CALL Conference*. Antwerp. Available from <http://miun.diva-portal.org/smash/get/diva2:1250868/FULLTEXT01.pdf> [Accessed on 29 September 2019].
- Baker, P. (2006) *Using Corpora in Discourse Analysis*. New York and London: Continuum Publishing.
- Baker, P. (2012) *Contemporary Corpus Linguistics*. New York: Continuum International Publishing.
- Flowerdew, J. and Richardson, J. E. (2017) *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. New York: Routledge.
- Haider, A. S. (2017) *Using Corpus Linguistic Techniques in Critical Discourse Studies: Some Comments on the Combination*. Department of Linguistics. The University of Canterbury. Available from https://www.researchgate.net/publication/317045137_Using_Corpus_Linguistic_Techniques_in_Critical_Discourse_Studies_Some_Comments_on_the_Combination [Accessed on 15 October 2019].
- Joseph, J. E. (2006) *Language and Politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lane, T. (2008) Nationalism and national identity in the Baltic States. *Journal of Area Studies*, 2 (4): 56-70. Available from 10.1080/02613539408455706 [Accessed on 15 September 2018].
- Levits, E. (2013) *Preamble of the Constitution of Latvia*. Available from <http://saeima.lv/en/news/saeima-news/22361-saeima-expands-the-constitution-with-a-preamble> [Accessed on 17 September 2018].

- McEnery, T. and Hardie, A. (2012) *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Mulderrig, J. (2008) Using keywords analysis in CDA: discourses in the knowledge economy in education. In B. Jessop, N. Fairclough and R. Wodak (eds.) *Education and the Knowledge-based Economy in Europe. Educational Futures: Rethinking Theory and Practice, Sense* (pp. 149-169). Rotterdam: Sense Publishers.
- O’Keeffe, A. (2006) Chapter 6 Creating identities. *Investigating Media Discourse* (pp. 127-156). London and New York: Routledge.
- O’Keeffe, A. and McCarthy, M. (2014) *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London and New York: Routledge.
- Taagepera, R. (2018) *Estonia: Return to Independence*. Routledge: London and New York. Available from <https://doi.org/10.4324/9780429500725> [Accessed on 20 October 2019].
- The Supreme Council of Estonia (1992) *Preamble of the Constitution of Estonia*. Available from: http://www.concourt.am/armenian/legal_resources/world_constitutions/constitution/estonia/estoni-e.htm [Accessed on 17 September 2018].
- The Supreme Council of Lithuania (1992) *Preamble of the Constitution of Lithuania*. Available from: <http://saeima.lv/en/news/saeima-news/22361-saeima-expands-the-constitution-with-a-preamble> [Accessed on 17 September 2018].
- Thomas, J. (2017) *Discovering English with Sketch Engine*. Brno: Versastile.
- Wodak, R. and Meyer, M. (2016) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications Ltd.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. and Liebhart, K. (2009) *Discursive Construction of National Identity*. London and New York: Routledge.
- Žagar, I. Ž. (2011) The use and misuse of topoi: Critical Discourse Analysis and Discourse Historical Approach. *Proceedings of the 7th Conference of the International Society for the Study of Argumentation*. Amsterdam: SicSat.

CORPUS TOOLS

- Anthony, L. (2012) *AntConc* (Version 3.3.2) [Windows 3.5.7.]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/> [Accessed on 30 September 2018].
- Sketch Engine Tool Online*. Available from <https://app.sketchengine.eu> [Accessed on 30 September 2018].

SOURCES ANALYSED

- [Online 1] Speeches by the President of Estonia retrieved from the Homepage of the President of Estonia. Available from <https://president.ee/et/> [Accessed on 12 September 2018].
- [Online 2] Speeches by the President of Latvia retrieved from the Homepage of the President of Latvia. Available from <https://www.president.lv/lv> [Accessed on 12 September 2018].
- [Online 3] Speeches by the President of Lithuania retrieved from the Homepage of the President of Lithuania. Available from <https://www.lrp.lt/lt> [Accessed on 12 September 2018].

APPENDIX 1

Table 1 Preambles of Estonia, Latvia and Lithuania

Country	Preamble
Estonia	<p>‘Unwavering in their faith and with an unswerving will to safeguard and develop a state which is established on the inextinguishable right of the Estonian people to <i>national self-determination</i> and which was proclaimed on <i>February 24, 1918</i>, which is founded on <i>liberty, justice and law</i>, which shall serve to protect <i>internal and external peace</i> and provide <i>security for the social progress</i> and general benefit of present and future generations, which shall guarantee the <i>preservation of the Estonian nation and its culture</i> throughout the ages, the Estonian people adopted, on the basis of Article 1 of the Constitution which entered into force in 1938, by Referendum held on June 28, 1992 the following Constitution [...]’ (Online 1)</p>
Latvia	<p>‘The State of Latvia, which was proclaimed on <i>18 November 1918</i>, has been established by uniting <i>historical Latvian territories</i> based on the unwavering <i>will of the Latvian nation for its own State</i> and on the inalienable right to self-determination in order to guarantee the existence and development of the <i>Latvian nation, its language and culture</i> for over centuries, to provide <i>freedom</i> and promote <i>prosperity</i> for the people of Latvia and for each individual.</p> <p>The people of Latvia created their State through the <i>Fights for Independence</i>. By way of a freely elected Constitutional Assembly they founded a state structure and adopted this Constitution.</p> <p>The people of Latvia did not recognise the occupation regimes, resisted them and <i>regained freedom by restoring independence of the State on 4 May 1990</i> based on the continuity of the State. They honour <i>their defenders of freedom</i>, commemorate victims of foreign powers, and condemn the Communist and Nazi totalitarian regimes and crimes committed by them.</p> <p>Latvia as a <i>democratic State</i>, based on the rule of law, and as social and national State is founded upon <i>respect for human dignity and freedom</i>; it recognises and protects fundamental human rights and respects national minorities. The people of Latvia protect their sovereignty, as well as the independence, territory, territorial integrity and the democratic political structure of the State of Latvia.</p> <p>Since times immemorial, <i>Latvia’s identity in the European cultural space is shaped by Latvian and Liv traditions, Latvian historical life experiences, the Latvian language, universal human and Christian values. Loyalty to Latvia, the Latvian language as the only state language, freedom, equality, solidarity, justice, honesty, the work virtue and family are the foundations of a cohesive society.</i> Everyone takes care of one’s self, one’s relatives and the common good of society by <i>acting responsibly toward other people, future generations, the environment and nature.</i></p> <p>Mindful of her equality in the international community, Latvia protects its national interests and facilitates the sustainable and <i>democratic development of the united Europe and the world.</i></p> <p><i>God, bless Latvia!’</i> (Online 2)</p>

Lithuania	<p>‘The Lithuanian Nation</p> <ul style="list-style-type: none"> • having established the State of Lithuania many centuries ago, • having based its legal foundations on the Lithuanian Statutes and the Constitutions of the Republic of Lithuania, • having <i>for centuries defended its freedom and independence,</i> • having preserved <i>its spirit, native language, writing, and customs,</i> • embodying the inborn right of each person and the People to live and create freely in the <i>land of their fathers and forefathers, the independent State of Lithuania,</i> • fostering <i>national concord</i> in the land of Lithuania, • striving for an <i>open, just, and harmonious civil society</i> and law-governed State, by the will of the citizens of the reborn State of Lithuania, approves and declares this Constitution.’ <p>(Online 3)</p>
------------------	---

APPENDIX 2

The List of Presidents

Estonia

Lennart Meri (National Coalition)	1992–2001
Arnold Ruutel (People’s Union, conservative)	2001–2006
Toomas Hendrik Ilves (Social Democrats)	2006–2016
Kersti Keljuhaid (party independent)	2016–present

Latvia

Jānis Čakste (Democratic Centre, agrarianism)	1922 (1918)–1927
Gustavs Zemgals (Democratic Centre)	1927–1930
Alberts Kviesis (Farmer’s Union – Euroscepticism)	1930–1936
Kārlis Ulmanis (independent)	1936–1940
Guntis Ulmanis (Farmer’s Union)	1993–1999
Vaira Viķe-Freiberga (independent)	1999–2007
Valdis Zatlers (independent)	2007–2011
Andris Bērziņš (Union of Greens and Farmers)	2011–2015
Raimonds Vējonis (Union of Greens and Farmers)	2015–2019

Lithuania

Algirdas Brazauskas (Social Democrats)	1993–1998
Valdas Adamkus (independent)	1998–2001 and 2004–2009
Rolandas Paksas (Order and Justice National party)	2003–2004
Arturas Paulauskas (Labour Party)	2004
Dalia Grybauskaitė (independent)	2009–2019

APPENDIX 3

Table 2 Keywords and collocations in the speeches

Word	Raw frequency	Keyness in comparison to reference corpus	Collocates (criteria for selection – minimum frequency 5, range 3)
Estonia	800	3850.59	Republic of, in, the, has, is, that, people, independence
Estonian	362	2440.57	People, language, culture, independence, of, state, nation
Estonians	61	633.58	Fellow, dear, were, well, who, if, their, do, will, are
Independence	132	86.28	Restoration, day, war, happy, party, august, national
Republic	110	62.99	President, Estonia, anniversary, of, at, on, continuity, day
Democratic	75	59.01	Institutions, world, in, values, states, where, country
Democracy	75	39.51	Participatory, liberal, representative, successful, Russian, in, young, values, power
Dear	81	38.54	Friends, countrymen, theatre, compatriots, fellow, hall
politician	65	26.82	Officials, who, by, has, all, from, have, are, or, Estonian
freedom	107	21.56	Speech, press, chose, choice, everything, use, sense, our, their
Latvia Godāt* (Honour*)	65	26.48	Augsti (highly), kungi (gentlemen), deputāti (MPs), kundze (ladies)
NATO	65	17.62	Paplašināšanās (expansion), ES (EU), Savienības (union), valstu (states), Eiropas, dalībvalsti (member), Krievijas (Russia)
Neatkarība (independence)	63	14.08	Atjaunošanas (restoration), atgūšanas (regaining), pēc (after), kopš (since), proklamēšanas (proclamation), šī (this), savas (our), Latvijas
Latgale	61	11.2	nav iedomājama (not imaginable), vārdi (words), bez (without), es (I), Latviju, ar (with), ir (is)
Tauta (people/ folk)	321	10.43	Latvijas, mūsu (our), latviešu (Latvian), zeme (land), padome (council), brīvība Freedom), savu (your-our), spēku (strength)
Savienība (union)	188	10.27	Eiropas, NATO, Rietumeiropas, Zemnieku (farmers), kontekstā (context), Padomju (soviet), Krieviju (Russia)

Word	Raw frequency	Keyness in comparison to reference corpus	Collocates (criteria for selection – minimum frequency 5, range 3)
Drošība (security)	166	9.52	Pieminekļa (monument), tauta (people), Dievs (God), Latvijas, vērtības (values), svētkos (celebration)
Mūsu (our)	590	9.1	Politikas (politics), Eiropas, telpu (space), jomā (sphere), aizsardzības (protection), aspektā, Latvija, ANO
Brīvība (freedom)	80	8.04	Valsts (country), ir (is), tautas (people), dzīves (life), rokās (in hands)
Nākotne (future)	113	7.87	Pārskatāmā (nearest), Latvijas, veidot (create), es (I), redzējums (view), mūsu (our), pieder (belongs), ticu (believe)
Lithuania	679	5140.06	Republic of, in, is, state, that, will, people, was, has
Lithuanian	132	1467.57	Council, people, language, members, conference, therefore
NATO	53	132.51	Union, membership, European, expansion, good, EU, member, today
independence	81	85.99	Freedom, years, regained, restoration, restored, anniversary, for, was, Lithuania's, state
Union	125	57.15	European, NATO, Western, Soviet, member, into, will, we, should
nations	50	52.58	United, organisation, other, has, the, by, in, is, of
European	206	47.99	Union, NATO, membership, integration, central, nations, member, the, into, other, countries
freedom	127	41.55	Rights, independence, democracy, spirit, live, for, and, our, human, their, regained, who, fighters, also, ideals
EU	54	38.45	Membership, member, NATO, members, states, relations, with, will, on, the, by, and, Lithuania
nation	201	36.09	Our, of, the, European, other, and, state, states, a, by, will, Lithuanian, are, free

Līga Romāne-Kalniņa (Mg. Philol.) is a doctoral student of linguistics at the University of Latvia. Her research interests include political discourse, critical discourse analysis and corpus linguistics. Email: ligaromane@inbox.lv

METAPHORIC NETWORKS IN THE ENGLISH TRANSLATIONS OF IMANTS ZIEDONIS'S *COLORFUL TALES*

ELITA SALIŅA

Latvian Academy of Culture, Latvia

Abstract. The present paper analyzes the English translations of Imants Ziedonis's *Krāsainas pasakas* (*Colorful Tales*) from the perspective of intercultural translation studies, paying special attention to the translational choices made to transfer individual elements of the color-based metaphoric networks. It concludes that a very high level of biculturalisation is required to align these densely figurative texts with the cognitive environment of the target audience, and a systematic approach is called for to preserve the stylistic and conceptual integrity of the metaphoric networks.

Key words: Imants Ziedonis's *Colorful Tales*, intercultural translation studies, figurative meanings of colors, metaphoric networks, cultural filtering

INTRODUCTION

Like many other minor European cultures, Latvian culture has been a recipient, rather than a source, of translations. Occurrences of the translations of Latvian literature into English have been random and have seldom elicited wider interest in the source culture, often being seen as peripheral or marginal events. The years 2016–2018, however, may mark a shift, if not in the numbers of translations, then in the approach to introducing contemporary Latvian authors to the world. In April 2018, Latvia alongside with the other Baltic Countries was a market focus country of the London Book Fair to honor the centenary of Latvian statehood. These events have heightened awareness of the relevance of translations as a means of representing Latvian culture abroad and also activated the need to assess and research the strategies employed in the translations of Latvian literature.

Among these recent translations, one in particular offers the English-reading public an insight into the Latvian literature of the Soviet era. It is the first complete English translation of Imants Ziedonis's *Colorful Tales*, published in 2017, 44 years after the first edition of this collection of fairy tales. It is possible to name numerous reasons why this popular work by one of the most widely

translated modern Latvian authors had to wait so long for its first complete English version. Apart from the political circumstances, a major factor might have been the sheer difficulty of translating these densely allusive and multilayered texts. Furthermore, the time lag has added one more complication for translators; the radical political and social changes caused by the collapse of the Soviet Union have virtually obliterated the implied criticism of the bleakness and shallowness of the stagnation-era Soviet reality, modifying its status in the source culture. Translator Ieva Lešinska believes that 'Nowadays it is a completely different work. Much more childish. It is impossible to recreate the 1970s and the way we read Ziedonis then' (Adamaite, 2017; trans. mine).

Consequently, the present paper has two major objectives: 1) to analyze the translational choices made to transfer the individual elements of the color-based metaphoric networks that vary from fairy-tale to fairy-tale, paying special attention to cases when the figurative meanings ascribed to colors in Latvian and Anglo-American cultures do not overlap or overlap partially; 2) to view these translational choices as indications of higher-order pragmatic strategies that the translators have applied to convey the universe of discourse or the subject matter of the source text (Lefevere, 1992: 87).

The primary material analyzed is Ieva Lešinska's 2017 translation of *Colorful Tales* supplemented by the alternative translations of selected fairy tales undertaken by the American-Latvian translator and linguist Bitite Vinklere and the Canadian writer and poet Barry Callaghan.

FIGURATIVE MEANINGS OF COLORS AS A TRANSLATION PROBLEM

Colors are an integral part of our experience of bodily-being-in-the world and sensory perceptions. Cognitive scientist Don Dedrick notes that explanations of color categorization can operate with four dimensions: biological states related to the brain, psychological states related to the mind, linguistic behavior or language, and, finally, socially transmitted information derived from culture (Dedrick, 2015: 274). Translation studies and practice have been primarily concerned with the last two dimensions and not only due to the fact that cross-linguistically color terms may represent the same color categories but different stylistic registers. A major factor has been the culture-specific nature of color-based figurative meanings. Metaphor scholar Richard Trim admits that it is difficult to establish 'universal trends in colour metaphors', as 'evidence for cultural differences abound', although 'within European languages there are more correspondences due to a common cultural heritage' (Trim, 2007: 57, 59).

Thus, translational choices made to transfer color-based phraseological units and metaphors can be most fruitfully viewed from the perspective of intercultural translation studies, since translators often have to deal with more than semantic difficulties. Symbolization of colors often entails culture-bound

notions and allusions pointing to what André Lefevere famously designated ‘the real untranslatable, which does not reside in syntactic transfers of semantic constructions, but rather in the particular way in which cultures all develop their own “shorthand”’ (Lefevere, 1992: 56).

In literary works, this intercultural untranslatability may be compounded by the fact that writers include color terms in their own individual patterns of figurative meanings that are developed throughout the text and presuppose the necessity to treat them as part of discourse, not as separate and isolated tropes. Paul Ricoeur argues in favor of a more holistic perception (and by implication translation) of metaphors, which draws on the theory of models in scientific language and argumentation:

[...] what on the poetic side corresponds exactly to the model is not precisely what we have called the “metaphorical statement,” that is, a short bit of discourse reduced most often to a sentence. Rather, as the model consists in a complex network of statements, its exact analogue would be the extended metaphor – tale, allegory. What Toulmin calls the “systematic deployability” of the model finds its equivalent in a metaphoric network and not in an isolated metaphor. (Ricoeur, 2003: 287-288)

It is precisely this systematic use or networking of metaphors that carries *the referential function* enabling poets and creative writers in general to project a world (Ricoeur, 2003: 288). Hence, the further analysis of the English translations of Ziedonis’s fairy tales will consider patterns of figurative meanings established not only through metaphors ‘proper’, but also other tropes and phraseological units in interaction with phonetic and syntactic stylistic devices and non-figurative elements, especially culture-specific items.

CULTURE-SPECIFIC MEANINGS OF COLOR WHITE IN THE WHITE FAIRY TALE

The collection of the fairy tales opens with *The White Fairy Tale* (*Baltā pasaka*) describing a day when the first snow covers the world and obliterates all the familiar colours. White may seem a paradoxical choice for introducing a series of colourful tales, as it may denote both the absence and presence of color. However, it also indicates the blurring of the boundaries between reality and imagination out of which the rest of the fairy tales grow.

The focal point of the metaphoric network in *The White Fairy Tale* is the phraseological unit *baltā diena* (*the white day*) that draws together various denotative meanings of the color *white* in Latvian. In the source text, it can be interpreted as a day which is white, because it has snowed, also that period of the day when it is fully light (alternative to the English *in broad daylight*); furthermore, the description of what happens on this white day implies that it is a happy and careless day. Everyday objects such as ink and shoe polish turn white

and 'We eat only white bread and drink white coffee' (Ziedonis, 2017: 7), namely, wheat bread not rye bread and coffee with cream and milk that lacks bitterness.

All these particular instances of the use of the color white point to a subtype of the conceptual metaphor GOOD IS LIGHT, namely, GOOD IS WHITE, that is prominent in the Latvian cognitive environment. In Latvian folk songs – *dainas*, the color white denotes purity, virtue, industry, emotional attachment to a person or an object, etc. It is extremely difficult to convey this complexity of the perception of white to the English-language readership, as it does not exist in the target culture.

In the two published English translations of this fairy tale, radically different strategies have been adopted. Lešinska has resorted to literal translation. Thus, the sentence 'Visi koki – balti, eju pa mežu nevaru saprast, kur koks, kur baltā diena' (Ziedonis, 2016: 10) has been rendered as 'All the trees are white: I walk through the forest and can't distinguish between white trees and the white day' (Ziedonis, 2017: 7). Callaghan, who translated Ziedonis's works through the medium of interlinear translations, however, introduces a compensatory metaphor of a snowstorm of whiteness 'A blizzard of trees – a white tree lost in a white day in the woods' preceded by another compensatory device, the pun 'Now the world is white. So white it's a whiteout' (Ziedonis, 1990: 115). The context actualizes the link between *whiteout* and its counterpart *blackout*, emphasizing the paradox that excess of light and whiteness blinds.

Both translations partially transmit the qualities of the original universe of discourse, yet Lešinska's version emphasizes more the pristine white cover of snow, while the earlier translation by Callaghan creatively develops the theme of the confusion of senses.

CULTURAL FILTERING IN *THE BLUE FAIRY TALE*

Another instance of incomplete overlapping of the figurative meanings of colors can be observed in *The Blue Fairy Tale* (*Zilā pasaka*). Here it is possible to draw a comparison between Ieva Lešinska's translation and an earlier translation done by Bitite Vinklere. The fairy tale recounts how horses from the whole world come together and feeling endangered in a world being taken over by cars decide to create an eternal blue horse of hope.

The association between hope, sadness and the color blue is widespread among Western cultures and should be easily recognizable to the English-language readership. There is, however, a nuance of usage which can be easily overlooked by translators. In fact, there are no phraseological units in Latvian that would directly link the color blue with sadness. The link is established rather through such stable collocations as *zils mijkrēslis* (*blue twilight*), *zils novakars* (*blue evening*), or *zilas tāles* (*blue distance*), which, unless revitalized by original contexts, are perceived as poetical clichés and indicate romantic longings and melancholy due to unfulfilled desires and dreams. Consequently, according to

Latvian color symbolization, blue does not refer to everyday depression and sadness.

In view of this, it is significant that Vinklere has attempted to disrupt the routine association between the color blue and sadness, while Lešinska has used a well-established English phraseological unit. The sentence ‘Tad noskuma zilais zirgs, bet visi zirgi teica, ka arī *skumjas ir zilas* un labi viņam piestāv, un savu lēmumu vairs nemainīja’ (Ziedonis, 2016: 26) has been translated respectively as ‘The blue horse grew sad, but the other horses said *sadness was blue* and suited him’ (Ziedonis, 2008: 127) and ‘This made the blue horse become sad, but all the other horses said that *sadness was the same as having “the blues”* and therefore sadness suited him, so they did not change their decision’ (Ziedonis, 2017: 20, in all the quotations emphasis mine). It seems that the 2017 translation of *The Blue Fairy Tale* generally seeks greater accommodation with the target culture, even if it sometimes contradicts the overall symbolism of the source text as can be seen from the following example.

Stylistically one of the most noticeable features of *The Blue Fairy Tale* is persistent alliteration. Since the words *zirgs* (*horse*) and *zils* (*blue*) both begin with the same letter, the alliterating consonant in the source text is [z], which in the English translations has been substituted with alliteration based on the consonant [b]. Although neither of the English versions preserves the sequence of the three strong stressed syllables of the original opening sentence ‘Zils zirgs zirņos’ (Ziedonis, 2016: 26), they contain alternative sound patterns: ‘A blue horse in a field of bluebells’ (Ziedonis, 2008: 127) and ‘A blue bronco amid blossoms’ (Ziedonis, 2017: 19). It can be observed that the second translation is terser and bears stronger phonological resemblance to the source text; however, the use of the hyponym *bronco* instead of the generic term *horse* causes a shift in meaning and identifies the Blue Horse of Hope with the unbroken, wild horses of western North America. As the Blue Horse of Hope is akin to Pegasus, the winged horse of inspiration, although he does not represent poetic elation but rather nostalgia for the past and poetic melancholy necessary for artistic creation, this association with the Wild West seems a foreign element, especially taking into account the fact that all the animals and plants mentioned in the fairy tales are indigenous to Latvia.

The above examples raise the issue of the pragmatic strategies that, according to Andrew Chesterman, often reflect ‘a translator’s global decisions concerning the appropriate way to translate the text as a whole’ (Chesterman, 2016: 104). Especially relevant in this case is the application of cultural filtering or ‘the way in which SL [source language] items, particularly, culture specific-items, are translated as TL [target language] cultural and functional equivalents, so that they conform to TL norms’ (Chesterman, 2016: 104, insertion mine). In the 2017 translation cultural filtering can be traced also in some of the compensatory stylistic devices without due consideration of the stylistic and conceptual integrity of this particular metaphoric network.

PHRASEOLOGICAL PUNS IN *THE PURPLE FAIRY TALE*

Application of cultural filtering comes to the foreground also in the translation of *Lillā pasaka* (*The Purple Fairy Tale*). First of all, the original color term cannot be precisely rendered into English because the Germanism *lillā* in Latvian has sarcastic connotations. Moreover, the text contains an extended pun on the use of this word as the color category *bluish red* and its colloquial meaning *drunk*, which does not appear in the text of the fairy tale but clearly summarises the central idea of the story of a drunkard whose purple nose literally produces color purple and later in a plot twist reminiscent of Nikolay Gogol's satirical story *The Nose* deserts him.

A recurrent feature of this metaphoric network is phraseological puns or 'an instantial pattern where two interpretations can be assigned to the case of use: direct and figurative. The salient feature of this pattern is the juxtaposition and contradistinction of the figurative meaning of the PU [phraseological unit] and the literal meaning of a component or components' (Naciscione, 2001: 236, insertion mine). Thus, the main character's head literally starts spinning as soon as he has had a drink. This phraseological pun is used as a plot element and the fairy tale contains a number of tropes extending this concept. Among them is another subordinate phraseological pun *ūdens galva* (*water head*) that acquires double contextual meaning *a stupid person* and *a teetotaller* contrasted with the nonce-formation *šņabja galva* (*booze head*) in the drunkard's boast that booze gives him knowledge: 'Mana galva nav nekāda muļķa galva. Mana galva nav ūdens galva, bet šņabja galva. Viņa pati zina, kā griezties un kā apstāties' (Ziedonis, 2016: 44). Lešinska has avoided the pejorative designation *water head* by introducing into her translation the medical term *hydrocephalus* and then creating a pseudo-medical term *vodkacephalus* combined with the explication *booze head*: 'My head is no fool's head. My head is no hydrocephalus. My head is a booze head, a vodkacephalus. It knows how to spin and how to stop' (Ziedonis, 2017: 34). It should be noted that the translator has created an additional etymological pun, since *vodka* (*booze*) in Russian shares the same root with *voda* (*water*). Inventive and original as these translations are, they do not fit very well with the background of the main character, an ordinary worker at a collective farm who is unlikely to use sophisticated vocabulary.

CONCLUSION

Even this brief discussion of translational choices from the existent English translations of Ziedonis's *Colorful Tales* indicates that they possess a high degree of untranslatability owing to the complexity of the metaphoric networks established by the poet and their culture-specific nature. In literary texts that are to such a high extent reliant on the interplay of the literal and figurative meanings and culture-bound subtexts as Ziedonis's fairy tales, a very high level of biculturalisation is required to align them with the cognitive environment of the target

audience. The dilemma faced by translators is that attempts to smooth intercultural communication and adapt these texts to the background knowledge of the target-language readership, especially if the target language is so global and globalizing as English, may lead to a stylistic flattening of the texts, while gross insensitivity to filling in the gaps of the target-language readership may render them incomprehensible. Translating Ziedonis's fairy tales seems to call for a systemic approach that maps the functions of individual expressive means and stylistic devices in discourse and takes into account the interaction between various levels of text organization in order to preserve the stylistic and conceptual integrity of the color-based metaphoric networks.

REFERENCES

- Adamaite, U. (2017) Intervija ar tulkotāju Ievu Lešinsku. Tagad kurmis ir vienkārši kurmis [Interview with translator Ieva Lešinska. Now a Mole is just a Mole]. In *Kultūras Diena*. Available from <https://www.diena.lv/raksts/kd/intervijas/intervija-ar-tulkotaju-ievulesinsku.-tagad-kurmis-ir-vienkarsi-kurmis-14182724> [Accessed on 1 May 2019].
- Chesterman, A. (2016) *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dedrick, D. (2015) Colour language, thought, and culture. In F. Sharifian (ed.) *The Routledge Handbook of Language and Culture* (pp. 270-293). London: Routledge.
- Lefevere, A. (1992) *Translation, Rewriting and Literary Fame*. London: Routledge.
- Naciscione, A. (2001) *Phraseological Units in Discourse: Towards Applied Stylistics*. Riga: Latvian Academy of Culture.
- Ricoeur, P. (2003) *The Rule of Metaphor: The Creation of Meaning in Language* (trans. R. Czerny et al.). London: Routledge.
- Trim, R. (2007) *Metaphor Networks: The Comparative Evaluation of Figurative Language*. London: Palgrave Macmillan.

SOURCES ANALYZED

- Ziedonis, I. (1990) *Flowers of Ice* (trans. B. Callaghan). Riverdale-on-Hudson, New York: Sheep Meadow Press.
- Ziedonis, I. (2008) The Blue Fairy Tale (pp. 127-128, trans. B. Vinklere). In *Fairy Tale Review. The White Issue No 4*. Alabama: The University of Alabama Press.
- Ziedonis, I. (2016) *Krāsainas pasakas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Ziedonis, I. (2017) *Colorful Tales* (trans. I. Lešinska). Rīga: Jumava.

Elita Salīņa (Dr. Philol., Assoc. Prof.) is currently working at the Latvian Academy of Culture. Her research interests include British literature, poetry studies, literary translation. Email: elita.salina@gmail.com

DESIGNING THE READING MODULE IN AN ESP COURSE FOR THE STUDENTS MAJORING IN RADIO ENGINEERING, TELECOMMUNICATIONS AND ECONOMIC STUDIES

NATALIIA ZHUKOVA

National University 'Zaporizhzhia Polytechnic', Ukraine

IRYNA DIDENKO

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

Abstract. An English for Specific Purposes (ESP) course aims to enable students to function effectively in their ever-changing, all the more global professional environment. For such a course to be efficient, an ESP syllabus is to be constantly updated. This study focused on the design of the Reading module in an ESP course taught to the 1st-year students of Radio Engineering and Telecommunications Faculty at Zaporizhzhia National Technical University and students of the Faculty of Economics at Taras Shevchenko National University of Kyiv. Students' learning experience was outlined by them with the help of the questionnaires concerning before-, while- and post-reading strategies. Reading subskills to be improved were identified taking into account the results of the comparative analysis of the reading subskills that are assessed in international examinations for academic and occupational purposes (BULATS, GMAT, OET, TOEFL ITP, etc.). The material for developing the reading subskills was decided upon regarding a set of text selection criteria. Then authentic and learning tasks were set. Finally, some practical recommendations for designing the Reading module in the ESP syllabus were given.

Key words: authentic text, English for Specific Purposes course, reading skill, reading strategy, reading subskill

INTRODUCTION

Reading is considered to be one of the most important skills for educational and professional success, as it reinforces the learner's other skills (Alemi and Ebadi, 2010: 269-270). It both provides access to the pool of data gathered by

the experts in the field of professional interest and comes into the foreground in the international examinations that are required for the academic mobility programmes and when applying for a job.

An English for Specific Purposes (ESP) course is basically about helping students to build up their expertise while studying their specialism and doing their jobs using English. Thus, the need of the learners to be good at reading via extracting, analyzing and summarizing information is to be met.

The goal of this study is to work out the guidelines for designing the Reading module as a component of the ESP syllabus. To reach the goal, the most efficient reading strategies and the activities for developing reading skills are to be identified here. To make the learning process relevant to the students' professional needs, the texts are to be selected regarding a set of criteria.

LITERATURE REVIEW

Teaching reading in the ESP courses has been the subject of scientific interest from different perspectives: the methodology for an ESP reading skills course designed for undergraduate medical students (Çelika and Topkayab, 2016), the role of translation in developing the reading comprehension skills of ESP learners (Rushwan, 2017), the effects of pre-reading activities on reading comprehension of L2 learners of science and technology majors (Alemi and Ebadi, 2010).

For our study, it is important to note that teaching reading strategies is more efficient than traditional reading instruction (Reza, 2013: 19). Thus, the cognitive reading strategies most commonly used by EFL students have been identified (Ozek and Civelek, 2006; Ratna, 2014). In the scientific papers on this approach to teaching reading in ESP, the reading strategies commonly used by ESP students of medical sciences have been examined (Omar, 2014), the effect of strategies-based ESP instruction on developing male and female management students' reading comprehension has been researched (Kashef, 2012).

However, teaching reading strategies to the students of Radio Engineering, Telecommunications and Economic Studies in ESP courses requires particular attention with the increased popularity of international examinations in Ukraine. In our study, self-report questionnaires were applied as listed in Bezci (1998: 50-51). It should be noted that these questionnaires were used along with the Think-Aloud Protocols in the investigation by Ratna (2014), following Ozek and Civelek (2006). Four strategies used at high frequency were identified then, without giving any specific recommendations for their development. There were three texts adopted from Longman Preparation Course for TOEFL test (Ratna, 2014: 6), but no other international examinations were in the focus of the researchers' attention as far as teaching reading strategies is concerned.

METHODS

Following Afflerbach, Pearson and Paris (2008: 368), we regard *reading strategies* as ‘deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader’s efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text’, while *reading skills* are considered to be ‘automatic actions that result in decoding and comprehension with speed, efficiency, and fluency and usually occur without awareness of the components or control involved’.

When designing an ESP course in Ukraine, several documents are to be regarded: *English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities* (Bakaieva, et al. 2005) and the requirements of the international examinations. The examinations considered in the paper are required abroad for entering a university (e.g. for Master’s degree programmes) or applying for a grant or a job. In order to select or design relevant materials for teaching reading in an ESP course, we took into account the reading subskills tested in 11 international examinations in the field of ESP, English for Academic Purposes (EAP) and Business English, and the types of tasks set to assess the reading skills.

The study focused on designing the Reading module in an ESP course taught to the first-year students of Radio Engineering and Telecommunications Faculty at Zaporizhzhia National Technical University (ZNTU, now – National University ‘Zaporizhzhia Polytechnic’) and the first-year students of the Faculty of Economics at Taras Shevchenko National University of Kyiv. There were 9 and 11 people involved respectively. The study took place within one semester in the academic year of 2018-2019.

The reading comprehension subskills and types of tasks used in the following international Business English examinations were in the centre of our attention (see Appendix 1, Table 1):

- B1 Business Preliminary;
- B2 Business Vantage;
- C1 Business Higher;
- BULATS (Business Language Testing Service);
- GMAT (Graduate Management Admission Test).

As it can be seen from Table 1 (Appendix 1), in all Business English examinations, but GMAT, such reading subskills as skimming and scanning are tested besides others.

Other international ESP and EAP examinations that we analyzed were as follows:

- TOEFL ITP (Test of English as a Foreign Language: Institutional Testing Program);
- OET (Occupational English Test);
- TOEIC (Test of English for International Communication);

- IELTS Academic (International English Language Testing System: Academic);
- TOLES (Test of Legal English Skills): Foundation Exam, Higher Exam, Advanced Exam;
- PTE Academic (Pearson Test of English: Academic).

All of the ESP and EAP examinations listed in this paper (see Appendix 1, Table 2) are similar in their testing such reading subskills as scanning and skimming. The prevalent majority of the examinations are also about being able to infer and deduce meaning from context; only PTE Academic differs by testing understanding the structure of the text in addition to scanning and skimming.

Taking into account the reading objectives for B2 Level (Bachelor's Language Proficiency) stated in the *English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities* (Bakaieva et al., 2005: 37), and the subskills tested in the international examinations listed above, the learning outcomes for the Reading module were as follows.

By the end of the Reading module students will be able to

- understand authentic texts related to the study or specialism areas (Radio Engineering and Telecommunications, Economic Studies respectively);
- identify writer's attitudes and viewpoints in authentic texts related to academic or professional area;
- understand details in fairly complex instructions, specifications, advertising materials, articles;
- understand authentic academic and professional correspondence;
- comprehend different registers.

In order to reach the stated outcomes, authentic texts regarding a set of text selection criteria (e.g. authenticity, suitability of content, variety) were used (see Dudley and St. John, 2012: 96-99) and the following types of activities were used in the study:

- Predicting what the text is about based on the title / first line of each paragraph
- Formulating the main idea(s) of the text
- Matching paragraphs with the headlines
- Rearranging the sentences / paragraphs
- Making a plan
- Filling in the gapped texts
- Doing a multiple-choice quiz
- Reading for specific information
- Identifying 'True / False / Not Given' statements
- Presenting the content in a mindmap
- Jigsaw reading
- Deciding which text the information comes from

- Explaining unfamiliar words based on the context
- Classifying the words according to their meaning
- Classifying the words according to their grammatical category
- Inferring writer's view.

One or two activities out of the list were designed for a particular text related to the students' specialism.

Students' learning experience was outlined with the help of the questionnaires (listed in Bezci, 1998: 50-51) that concern the exploitation of pre-, while-, and post-reading strategies. At the beginning and the end of the term, the students were asked to identify the frequency with which they use a particular reading strategy (Appendix 2). The students had to tick the box which is true of them opposite to each reading strategy: 'Always true of me', 'Usually true of me', 'Sometimes true of me', 'Rarely true of me', 'Never true of me'.

The results of the survey are presented in Tables 1 and 2 below. Top five strategies in each category (pre-, while- and post-reading strategies) were selected.

RESULTS AND DISCUSSION

Our study has proved the efficiency of focusing on reading strategies and using the kinds of activities typical of the international examinations in the ESP courses for the first-year students of Radio Engineering, Telecommunications and Economic Studies. This claim can be supported by the fact that the students' preferences for the reading strategies changed after we made emphasis on the activities used in the international examinations while designing the Reading module for our ESP courses.

The analysis of the Rating of the reading strategies used by the students of Radio Engineering and Telecommunications Faculty at ZNTU before and after the experimental study (Table 1) has revealed the following findings.

As far as the pre-reading strategies are concerned, before the approach to teaching reading was changed with the focus on reading strategies, the students of ZNTU relied mostly on the gist reading to get the main idea. Their next priorities were resorting to the visuals to get a better understanding of the text and predicting the content based on the title. Less popular was relating the topic of the text to their background knowledge and reading the first line of every paragraph to understand what the text was about.

When considering while-reading strategies, the students admitted looking up some important words in the dictionary quite often. In order to understand the meaning of a particular sentence, they frequently considered the other sentences in the paragraph. Rereading a sentence was the third strategy in the ranking. Less frequently, the students made guesses about what would come next based on the information already given in the text. A few students relied on having the picture of the events in the text in mind.

Table 1 Rating of the reading strategies used by the students of Radio Engineering and Telecommunications Faculty at ZNTU before and after the experimental study

<p>Pre-reading strategies (before the experimental study)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reading over the text quickly to get the main idea (44% 'Always true of me', 33% 'Usually true of me') 2. Looking at illustrations/pictures and guessing how they relate to the text (22% 'Always true of me', 44% 'Usually true of me') 3. Reading the title and imagining what the text might be about (11% 'Always true of me', 44% 'Usually true of me') 4. Thinking about previous knowledge about the topic of the text (11% 'Always true of me', 22% 'Usually true of me', 56% 'Sometimes true of me') 5. Reading the first line of every paragraph to understand what the text is about (11% 'Usually true of me', 56% 'Sometimes true of me') 	<p>Pre-reading strategies (after the experimental study)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Looking at illustrations/pictures and guessing how they relate to the text (57% 'Always true of me', 29% 'Usually true of me') 2. Reading the title and imagining what the text might be about (43% 'Always true of me', 43% 'Usually true of me') 3. Reading over the text quickly to get the main idea (gist) (14% 'Always true of me', 57% 'Usually true of me') 4. Thinking about previous knowledge on the topic of the text (14% 'Always true of me', 29% 'Usually true of me') 5. Reading the first line of every paragraph to understand what the text is about (14% 'Always true of me', 14% 'Usually true of me', 43% 'Sometimes true of me')
<p>While-reading strategies (before the experimental study)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Using the dictionary for the important words (56% 'Always true of me', 22% 'Usually true of me') 2. Considering the other sentences in the paragraph to figure out the meaning of the sentence (56% 'Usually true of me', 22% 'Always true of me') 3. Rereading a sentence (33% 'Always true of me', 33% chose 'Usually true of me') 4. Making guesses about what will come next based on the information already given in the text (22% 'Always true of me', 33% 'Usually true of me', 45% 'Sometimes true of me') 5. Having the picture of the events in the text in mind (22% 'Sometimes true of me', 22% 'Always true of me', 33% 'Usually true of me'). 	<p>While-reading strategies (after the experimental study)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relating the text to background knowledge about the topic to remember important information (33% 'Always true of me', 29% 'Usually true of me', 29% 'Sometimes true of me') 2. Using the dictionary for important words (33% 'Always true of me', 29% 'Usually true of me', 14% 'Sometimes true of me') 3. Having the picture of the events in the text in mind (29% 'Always true of me', 71% 'Usually true of me') 4. Reading without translating word-for-word (29% 'Always true of me', 29% 'Usually true of me', 33% 'Sometimes true of me') 5. Skipping words (29% 'Always true of me', 29% 'Usually true of me', 14% 'Sometimes true of me')
<p>Post-reading strategies (before the experimental study)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rereading the text to remember important points (45% 'Always true of me', 45% 'Usually true of me') 	<p>Post-reading strategies (after the experimental study)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Summarizing the main ideas (71% 'Always true of me', 14% 'Usually true of me')

<ol style="list-style-type: none"> 2. Rereading the text to remedy the comprehension failures (22% 'Always true of me', 67% 'Sometimes true of me') 3. Summarizing the main ideas (33% 'Always true of me', 22% 'Sometimes true of me') 4. Classifying the words according to their meaning (22% 'Always true of me', 11% 'Usually true of me', 56% 'Sometimes true of me') 5. Classifying the words according to their grammatical category (11% 'Always true of me', 11% 'Usually true of me', 44% 'Sometimes true of me') 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Rereading the text to remember important points (33% 'Always true of me', 29% 'Usually true of me') 3. Classifying the words according to their meaning (29% 'Always true of me', 33% 'Usually true of me') 4. Rereading the text to remedy the comprehension failures (14% 'Always true of me', 57% 'Usually true of me') 5. Classifying the words according to their grammatical category (33% 'Usually true of me', 29% 'Sometimes true of me')
--	--

As for the post-reading strategies, rereading the text to remember important points headed the ranking. Rereading the text to remedy the comprehension failures was practiced more often than summarizing the main ideas. Classifying the words according to their meaning or their grammatical category was less popular among the respondents.

After the introduction of the activities that were aimed at developing more efficient reading strategies, the survey showed that there was a shift in the approach that the students used to deal with the texts.

The priority given to taking into account the visuals and predicting the content based on the title before reading for the gist seems to be a positive change. These top strategies help to quickly get ready for perceiving the info, they scaffold understanding it. However, more work needs to be done to demonstrate to the students the importance of relating the topic to their background knowledge even at the pre-reading stage. This might be beneficial for the readers making them more confident and providing the context for acquiring some new data.

The comparison of the most popular while-reading strategies before and after the study led us to the conclusion that students started to give preference to relating the text to their background knowledge when reading the text to remember some significant information. They still relied on the dictionary for important words. Having the picture of the events in mind moved higher in the ranking, coming before reading without translating word-for-word and skipping words. This way, students acquired some useful techniques for their professional life when large amounts of information need to be dealt with.

The fact that summarizing the main ideas came to the top of the rating with a big margin is a positive achievement. Giving preference to rereading the text to remember some data before classifying the words either according to the meaning or grammatical category is also helpful for enhancing reading skills. Still, rereading the text to remedy the comprehension failures seems to be worth

further working on as it is essential for avoiding the mistakes that might influence the performance of a job-related task.

After the Rating of the reading strategies used by the students of the Faculty of Economics at Taras Shevchenko National University of Kyiv before and after the experimental study (Table 2) was analyzed, the results were as follows.

Table 2 Rating of the reading strategies used by the students of the Faculty of Economics at Taras Shevchenko National University of Kyiv before and after the experimental study

<i>Pre-reading strategies (before the experimental study)</i>	<i>Pre-reading strategies (after the experimental study)</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reading the title and imagining what the text might be about (36% 'Always true of me', 36% 'Usually true of me') 2. Looking at illustrations/pictures and guessing how they relate to the text (27% 'Always true of me', 36% 'Usually true of me') 3. Reading over the text quickly to get the main idea (gist) (9% 'Always true of me', 36% 'Usually true of me') 4. Thinking about previous knowledge on the topic of the text (9% 'Always true of me', 18% 'Usually true of me', 55% 'Sometimes true of me') 5. Reading the first line of every paragraph to understand what the text is about (9% 'Always true of me', 18% 'Usually true of me', 27% 'Sometimes true of me') 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reading the title and imagining what the text might be about (50% 'Always true of me', 32% 'Usually true of me') 2. Thinking about previous knowledge on the topic of the text (38% 'Always true of me', 32% 'Usually true of me') 3. Reading the first line of every paragraph to understand what the text is about (24% 'Always true of me', 43% 'Usually true of me') 4. Looking at illustrations/pictures and guessing how they relate to the text (20% 'Always true of me', 39% 'Usually true of me') 5. Reading over the text quickly to get the main idea (gist) (16% 'Always true of me', 14% 'Usually true of me', 28% 'Sometimes true of me')
<i>While-reading strategies (before the experimental study)</i>	<i>While-reading strategies (after the experimental study)</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Using the dictionary for the important words (55% 'Always true of me', 36% 'Usually true of me') 2. Considering the other sentences in the paragraph to figure out the meaning of the sentence (36% 'Always true of me', 27% 'Usually true of me', 36% 'Sometimes true of me') 3. Guessing the meaning of a word from the context (27% 'Always true of me', 36% 'Usually true of me', 27% 'Sometimes true of me') 4. Having the picture of the events in the text in mind (27% 'Always true of me', 27% 'Usually true of me', 27% 'Sometimes true of me') 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relating the text to background knowledge about the topic to remember important information (38% 'Always true of me', 24% 'Usually true of me') 2. Guessing the meaning of a word from the context (38% 'Always true of me', 30% 'Usually true of me') 3. Considering the other sentences in the paragraph to figure out the meaning of the sentence (25% 'Always true of me', 25% 'Usually true of me') 4. Paying attention to words or phrases that show how the text is organized (25% 'Always true of me', 20% 'Usually true of me', 15% 'Sometimes true of me')

5. Reading without translating word-for-word (18% 'Always true of me', 64% 'Usually true of me')	5. Guessing the meaning of the word from the grammatical category (25% 'Always true of me', 12% 'Usually true of me', 10% 'Sometimes true of me')
Post-reading strategies (before the experimental study)	Post-reading strategies (after the experimental study)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Classifying the words according to their meaning (46% 'Always true of me', 9% 'Usually true of me', 27% 'Sometimes true of me') 2. Summarizing the main ideas (36% 'Always true of me', 46% 'Usually true of me', 18% 'Sometimes true of me') 3. Rereading the text to remember important points (9% 'Always true of me', 46% 'Usually true of me', 36% 'Sometimes true of me') 4. Rereading the text to remedy the comprehension failures (9% 'Always true of me', 9% 'Usually true of me', 82% 'Sometimes true of me') 5. Classifying the words according to their grammatical category (9% 'Usually true of me', 73% 'Sometimes true of me') 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rereading the text to remedy the comprehension failures (78% 'Always true of me', 36% 'Usually true of me') 2. Summarizing the main ideas (54% 'Always true of me', 30% 'Usually true of me') 3. Rereading the text to remember important points (46% 'Always true of me', 25% 'Usually true of me') 4. Classifying the words according to their meaning (22% 'Always true of me', 20% 'Usually true of me', 30% 'Sometimes true of me') 5. Classifying the words according to their grammatical category (15% 'Always true of me', 15% 'Usually true of me', 25% 'Sometimes true of me')

Before the experimental study, the first-year students resorted mainly to reading the title and predicting the content of the text. They also relied on illustrations/pictures to correlate them with the text. Some of the students read for the gist and fewer people thought about their previous knowledge on the topic of the text. Reading the first line of every paragraph was the least popular strategy.

Among the while-reading strategies, using the dictionary ranked the highest. Students considered the other sentences in the paragraph to figure out the meaning of the sentence less frequently. They guessed the meaning of the word from the context seldom. However, it happened more often than the picture of the events was formed and students read without translating word-for-word.

As for the post-reading strategies, respondents classified the words according to their meaning frequently. Summarizing the main ideas was practiced less often, but it prevailed over rereading the text to remember some important points. Rereading to remedy the comprehension failures turned out to be unpopular. Still fewer people classified the words according to their grammatical category.

After the study, reading the title remained the top priority for the students among the pre-reading strategies. Thinking about their previous knowledge on the topic was acknowledged to become more helpful than before. Reading the first line of the paragraph was found more useful, while illustrations were

resorted to after that. Finally, reading for the gist was practiced more often, which had not been among the top strategies before. By applying the abovementioned reading strategies, the students could get a lot of information about the text before actually reading it.

The ranking of the while-reading strategies shows that students started to rely more on their background knowledge, exercise their ability to guess, consider the linkers that signpost the structural elements of the text. The respondents also became more used to guessing the meaning based on the grammatical category. These transformations in the preferences made students less dependent on the word-for-word translation and dictionaries.

The choice of the most helpful post-reading strategies did not change much. Summarizing the main ideas, rereading the text to remember important points and classifying the words according to their grammatical category retained their position among the frequently used strategies. However, rereading the text to remedy the comprehension failures started to be regarded as the most beneficial of all.

When regarding the changes that were revealed in the choice of reading strategies used by the ESP learners at the universities participating in the experimental study, the following findings were revealed.

The students became more autonomous readers, they started to resort more to predicting what the text is about based on their background knowledge and using visuals for that purpose. These are positive trends from the perspective of preparing students to operate in real-life situations when a lot of information has to be processed quickly and efficiently.

In order to improve the reading skills of the students of ZNTU, it might be beneficial to focus more on referring to the background knowledge before reading the text and rereading to remedy comprehension failures. For the students of Taras Shevchenko National University of Kyiv, putting more emphasis on reading for the gist and paying attention to the visuals before reading the first line of every paragraph could be helpful. In addition, taking the linkers into account before considering the other sentences in the paragraph to figure out the meaning of the sentence should be useful.

CONCLUSIONS

The results of the study were taken into account when designing the Reading module for the students of Radio Engineering, Telecommunications and Economic Studies.

Based on the analysis of the international examinations, a list of activities was compiled to develop the required reading subskills. The activities could be incorporated into teaching in order not only to prepare students for taking international examinations, but to develop students' critical thinking that is essential for their efficient work in the chosen profession. Better involvement of

the students into the learning process, namely improving their reading skill, can be achieved through selecting the texts related to their specialism.

Focus on teaching reading strategies through the activities that we singled out gives students more confidence when dealing with ESP and taking international examinations in the academic and occupational fields. It makes reading more motivating, effective by decreasing the level of students' anxiety. It leads to an improved learning mood and makes students more responsible for their learning. After all, students start to apply higher-order thinking skills more frequently and enhance their core skills (such as critical thinking and reflection) crucial for their professional growth.

To sum it up, when teaching reading strategies, ESP practitioners should activate students' prior knowledge of content and resort to students' experience, use textual clues to help them cope with new data, enable them to seek information, and, finally, make them successful autonomous learners.

Further study will be focused on developing team work skills of ESP learners through task-based and project-related reading.

REFERENCES

- Afflerbach, P., Pearson, D. and Paris, S. G. (2008) Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61 (5): 364-373. Available from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.848.6320&rep=rep1&type=pdf> [Accessed on 15 January 2019].
- Alemi, M. and Ebadi, S. (2010) The effects of pre-reading activities on ESP reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (5): 569-577. Available from https://www.researchgate.net/publication/47716167_The_Effects_of_Pre-reading_Activities_on_ESP_Reading_Comprehension [Accessed on 12 January 2019].
- Bakaieva, H. Ye, Borysenko, O. A., Zuyenok, I. I., Ivanishcheva, V. O., Klymenko, L. Yo., Kozymyrska, T. I., Kostrytska, S. I., Skrypnyk, T. I., Todorova, N. Yu. and Khodtseva, A. O. (2005) *English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities*. Kyiv: Lenvit.
- Bezci, E. O. (1998) *An Investigation of the Cognitive Reading Strategy Needs of the Freshman Students at Hacettepe University*. Ankara: Bilkent University. Available from <http://repository.bilkent.edu.tr/handle/11693/18020> [Accessed on 13 January 2019].
- Çelika, H. and Topkayab, E. Z. (2016) Evaluation of the methodology of an ESP reading skills course for undergraduate medical students: Outsider perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232: 326-331 [International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, GlobELT 2016, 14-17 April 2016, Antalya, Turkey]. Available from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816312629/pdf> [Accessed on 12 January 2019].
- Dudley-Evans, T. and St. John, M. J. (2012) *Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kamijo, T. (2009) *Analyzing the TOEFL ITP Reading Comprehension from a Test Preparation Textbook: A case study and its classroom application* (pp. 195-206). Available from http://www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k-rsc/lcs/kiyou/pdf_20-4/RitsIILCS_20.4pp.195-206Kamijo.pdf [Accessed on 13 January 2019].
- Kashef, S. H., Damavand, A. and Viyani, A. (2012) Strategies-Based ESP Instruction (SBI) of reading comprehension: Male vs. female students. *International Journal of Education*, 4 (2): 171-180. Available from https://www.researchgate.net/publication/259935822_

- Strategies-Based ESP Instruction SBI of Reading Comprehension Male vs Female Students [Accessed on 15 January 2019].
- Omar, A. M. A-T. (2014) An Investigation into the reading strategies of ESP students in the College of Medical Sciences at Umm Al-Qura University. *Umm Al-Qura University Journal of Languages and Literatures*, 13: 5-46. Available from https://drive.uqu.edu.sa/_/jll/files/13/5.pdf [Accessed on 15 January 2019].
- Ozek, Y. and Civelek, M. (2006) A study on the use of cognitive reading strategies by ELT students. *The Asian EFL Journal. Professional Teachers Articles*, 14 (1): 1-26. Available from https://asian-efl-journal.com/PTA_August_06_ozec&civelek.pdf [Accessed on 15 January 2019].
- Ratna, A. S. (2014) The use of cognitive reading strategies to enhance EFL students' reading comprehension. *International Journal of Education*, 2 (1): 1-11. Available from <https://airccse.com/ije/papers/2114ije01.pdf> [Accessed on 27 October 2019].
- Reza, A. S. M. (2013) Teaching reading strategies to ESP readers. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2 (2): 19-26. Available from <https://pdfs.semanticscholar.org/22f4/4e7ec3fb0af511a7387d2533823106c2b11a.pdf> [Accessed on 15 January 2019].
- Rushwan, I. M. H. (2017) The role of translation in developing ESP learners' reading comprehension skills – a case study of medical students at Najran University-KSA. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6 (3): 243-253. Available from <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/3097> [Accessed on 12 January 2019].

INTERNET SOURCES

- [Online 1] *B1 Business Preliminary*. Available from <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/business-preliminary/exam-format/> [Accessed on 14 January 2019].
- [Online 2] *B2 Business Vantage*. Available from <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/business-vantage/exam-format/?rows=24> [Accessed on 14 January 2019].
- [Online 3] *C1 Business Higher*. Available from <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/business-higher/exam-format/> [Accessed on 14 January 2019].
- [Online 4] *BULATS. Preparation*. Available from <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/bulats/preparation/> [Accessed on 14 January 2019].
- [Online 5] *GMAT Verbal - Reading Comprehension. Some Important pointers about GMAT Verbal – Reading Comprehension*. Available from <http://www.examfocus.com/gmat/gmat-verbal-reading-comprehension.html> [Accessed on 13 January 2019].
- [Online 6] *How to prepare for GMAT. Reading comprehension with non-GMAT texts*. Available from <https://englishlive.ef.com/blog/career-english/how-to-prepare-for-gmat-reading-comprehension-with-non-gmat-texts/> [Accessed on 13 January 2019].
- [Online 7] *Frequently asked questions about TOEFL ITP assessment series*. Available from https://www.ets.org/toefl_itp/faq/ [Accessed on 13 January 2019].
- [Online 8] *About the TOEIC® Listening and Reading Test*. Available from <https://www.ets.org/toEIC/test-takers/listening-reading/about> [Accessed on 14 January 2019].
- [Online 9] *TOEIC Examinee Handbook. Listening and Reading (2015: 11-14)*. Available from <https://www.ets.org/s/toEIC/pdf/listening-reading-examinee-handbook.pdf> [Accessed on 14 January 2019].
- [Online 10] *IELTS Academic Reading*. Available from https://www.examenglish.com/IELTS/IELTS_Academic_reading.html [Accessed on 13 January 2019].
- [Online 11] *IELTS Guide for teachers*. Test format, scoring and preparing students for the test. Available from <https://www.ielts.org/-/media/publications/guide-for-teachers/ielts-guide-for-teachers-2017-uk.ashx> [Accessed on 13 January 2019].

- [Online 12] *TOLES*. Available from <https://www.toleslegal.com> [Accessed on 13 January 2019].
- [Online 13] *OET. Reading Sample Test 1*. Available from <https://prod-wp-content.occupationalenglishtest.org/resources/uploads/2018/06/19145932/Reading-Sample-Test-1-Question-Paper-Part-A.pdf> [Accessed on 14 January 2019].
- [Online 14] *OET. Taking the Reading Test*. Available from <https://www.occupationalenglishtest.org/test-information/reading/> [Accessed on 14 January 2019].
- [Online 15] *PTE Academic*. Available from <https://pearsonpte.com/the-test/format/> [Accessed on 13 January 2019].

APPENDIX 1

Table 1 Reading comprehension in the international examinations in Business English

Examination	Reading subskills tested	Types of tasks
B1 Business (Online 1)	<ul style="list-style-type: none"> skimming, scanning, reading and understanding visual information, reading and finding detailed factual info, understanding the structure of the text, reading and transferring info 	<ul style="list-style-type: none"> multiple-choice, matching, Right/Wrong/Doesn't say, multiple-choice cloze, note completion
B2 Business Vantage (Online 2)	<ul style="list-style-type: none"> scanning, skimming, understanding the structure of the text, proofreading 	<ul style="list-style-type: none"> matching, multiple choice, multiple choice cloze, proofreading
C1 Business Higher (Online 3)	<ul style="list-style-type: none"> scanning, skimming, understanding the structure of the text and features of the discourse, proofreading 	<ul style="list-style-type: none"> multiple choice, multiple choice cloze, open cloze, proofreading
BULATS (Online 4)	<ul style="list-style-type: none"> skimming, scanning, deducing meaning from context 	<ul style="list-style-type: none"> multiple choice (a notice, diagram, memo, label, letter – choose the sentence/phrase closest to the meaning of the text), gapped sentences, multiple-choice gap-fill, one gap-fill, extended reading (several questions to the text)
GMAT (Online 5, Online 6)	<ul style="list-style-type: none"> drawing inferences, based on implied information, but supported with the pointers 	multiple choice

Table 2 Reading comprehension in the international ESP and EAP examinations

Examination	Reading subskills tested	Types of tasks
TOEFL ITP (Kamijo, 2009: 197-198; Online 7)	<ul style="list-style-type: none"> • scanning text for facts and important information; • increasing reading fluency; • understanding the general topic or main idea, major points, important facts, and details, vocabulary in context, and pronoun references; • making inferences about what is implied in a passage; • recognizing the organization and purpose of a passage; • understanding relationships between ideas; • organizing information into a category chart or a summary in order to recall major information and important details; • inferring how ideas throughout the passage connect 	multiple choice (identifying the main idea of the passage; reading for detail)
TOEIC (Online 8, Online 9)	<ul style="list-style-type: none"> • skimming, • scanning, • inferring, • deducing meaning from context 	multiple choice (complete the sentences / the text, answer the question)
IELTS Academic (Online 10, Online 11)	<ul style="list-style-type: none"> • skimming, • scanning, • inferring, • deducing meaning from context 	<ul style="list-style-type: none"> • multiple choice • identifying information (True/False/ Not Given) • identifying writer's claims/views
TOLES (Online 12)	<ul style="list-style-type: none"> • skimming, • scanning, • inferring, • deducing meaning from context, • proofreading, • editing 	<ul style="list-style-type: none"> • find a wrong/extra word • true/false statements • put the conversation in the correct order • put each phrase under the correct area of law • put the correct word in the sentence • match the words in the text with the correct meaning • answer the questions using a full sentence • choose the correct preposition • explain the meaning of the underlined words/phrases • give a brief description of the underlined words/phrases as they are used in this section of the contract

Examination	Reading subskills tested	Types of tasks
		<ul style="list-style-type: none"> • give an alternative to each underlined word / add an additional word / delete a word to create an accurate, formal and professional email • use the given word to form a new one and fill in the space • give a short explanation of the idiomatic expression • explain the meaning of each contract clause in plain English
OET (Online 13, Online 14)	<ul style="list-style-type: none"> • scanning, • skimming, • inferring, • deducing meaning from context 	Look through the text, find the relevant info: <ul style="list-style-type: none"> • for each question, decide which text the information comes from • answer the questions with a word/ short phrase from one of the texts • complete each sentence with a word/ a short phrase from one of the texts
PTE Academic (Online 15)	<ul style="list-style-type: none"> • scanning, • skimming, • understanding the structure of the text 	<ul style="list-style-type: none"> • fill in the blanks • re-order paragraphs • multiple choice (choose multiple answers / single answer)

APPENDIX 2

Questionnaire on the Usage of the Reading Strategies

Tick the box which is true of you opposite to each statement: 'Always true of me', 'Usually true of me', 'Sometimes true of me', 'Rarely true of me', 'Never true of me'.

1. Pre-reading strategies

- 1.1. Reading the title and imagining what the title might be about
- 1.2. Looking at illustrations/pictures and guessing how they relate to the text
- 1.3. Reading over the text quickly to get the main idea (gist)
- 1.4. Thinking about previous knowledge on the topic of the text
- 1.5. Reading the first line of every paragraph to understand what the text is about

2. While-reading strategies

- 2.1. Reading without looking up every unknown word in the dictionary
- 2.2. Using the dictionary for the important words
- 2.3. Guessing the meaning of a word from the context
- 2.4. Guessing the meaning of the word from the grammatical category
- 2.5. Remembering a new word by thinking of a situation in which a word might be used

- 2.6. Skipping words
- 2.7. Rereading a sentence
- 2.8. Considering the other sentences in the paragraph to figure out the meaning of the sentence
- 2.9. Reading without translating word-for-word
- 2.10. Having the picture of the events in the text in mind
- 2.11. Paying attention to words or phrases that show how the text is organized
- 2.12. Taking notes on the important points of the text
- 2.13. Making guesses about what will come next based on the information already given in the text
- 2.14. Relating the text to background knowledge about the topic to remember important information

3. Post-reading strategies

- 3.1. Summarizing the main ideas
- 3.2. Classifying the words according to their meaning
- 3.3. Rereading the text to remember important points
- 3.4. Rereading the text to remedy the comprehension failures
- 3.5. Classifying the words according to their grammatical category

Nataliia Zhukova (PhD in Philology (Germanic Languages), Associate Professor) is currently working at National University 'Zaporizhzhia Polytechnic'. The research interests include language acquisition, English for Specific Purposes teaching, English for Academic Purposes teaching, cognitive linguistics. Email: nmzhukova@gmail.com

Iryna Didenko (PhD in Pedagogy, Professional Award in Teacher Development, Assistant Professor, teacher trainer) is currently teaching English for Specific Purposes at Taras Shevchenko National University of Kyiv. Academic and research fields embrace teaching English for Specific and Academic Purposes: core skills, assessment and evaluation, classroom management, motivation, soft skills acquisition. Email: ir-za@i.ua

PAPERS IN FRENCH

QUELQUES OBSERVATIONS SUR LES EMPLOIS DISCURSIFS DE LA PRÉPOSITION DE DANS L'OPTIQUE DE LA THÉORIE DES PRÉCÉDENTS

VARVARA AMELICHEVA

Université d'État Lomonossov de Moscou, Russie

Résumé. L'article est consacré aux groupes nominaux (GN) d'intérêt inter-culturel avec la préposition *de* et les noms propres. Des contextes bibliques comme *l'échelle de Jacob* aux plus récents comme *les yeux du Chat Potté*, tous évoquent des phénomènes de précédent, dans les termes du linguiste éminent russe Yuri Karaulov. Le comportement syntaxique de ces GN est différent de celui des GN prototypiques. Par exemple, dans la question banale des interviews *Quelle est votre madeleine de Proust?* le GN de ce type est accompagné d'un adjectif possessif, ce qui rend impossible son interprétation prototypique de possession (*madeleine de Proust* = qui appartient à Proust). La présente étude, basée sur un petit corpus d'exemples tirés de l'autobiographie de Bernard Pivot, permet de faire quelques observations sur ce type de GN et sur leurs propriétés sémantiques.

Mots clés : français, préposition, *de*, noms propres, phénomène de précédent

INTRODUCTION

Dans son article désormais classique de 1996, *Eléments pour une typologie des SN complexes en de en français*, la chercheuse suédoise Inge Bartning oppose les emplois prototypiques de la préposition *de*, c.-à-d. ceux qui sont facilement décodables à partir des traits sémantiques des substantifs qu'elle relie, aux emplois discursifs dont l'interprétation découle du contexte à un niveau supérieur. L'interprétation des emplois prototypiques se produit au niveau de la micro-structure; le syntagme nominal (SN) est interprété suivant le sens des deux entités nominales, surtout celui du N1, le co-texte gauche de la préposition: *le voyage de Luc* (agent), *du thé de Chine* (provenance), *la voiture de Pierre* (possession), *un sac de plage* (destination). La valeur de la préposition *de* dépend donc des rôles dénotatifs des deux entités nominales reliées; la relation préexiste au discours et elle est récupérable à partir des unités lexicales en cause.

Au contraire, l'interprétation des emplois discursifs se produit au niveau de la macro-structure: les entités nominales peuvent soit être présentes antérieurement

dans le texte, soit appartenir à l'univers du discours global ou à des connaissances extra-linguistiques. Dans les deux cas, l'interprétation demande un contexte plus large que le SN lui-même. En voici quelques exemples proposés par I. Bartning:

- (1) Debout devant la cheminée était un homme de moyenne taille, à la mine haute et fière, [...] De temps en temps, *l'homme de la cheminée* levait les yeux de dessus les écritures (Dumas, *Les Trois mousquetaires*).
- (2) C'est cette photographie qui est au plus près de celle qui n'a pas été faite de *la jeune fille du bac* (Duras, *L'Amant*).
- (3) Et puis à le voir, lui, l'homme de la Mandchourie endormi ou mort. *Celui de la main, celui du voyage* (Duras, *L'Amant*).
- (4) Marie admirait une magnifique robe dans la vitrine. Une cliente demanda à essayer *la robe de Marie*. (Bartning, 1996: 30)

L'intervalle textuel nécessaire pour décoder ces SN peut varier considérablement: pour l'exemple (1) il équivaut à trois phrases, pour (2) à trois pages. Dans l'exemple (3) les deux SN évoquent une même situation: lors d'un voyage, l'homme a posé sa main sur le genou de la jeune fille. Dans l'exemple (4) seul le contexte élargi permet de comprendre qu'il s'agit d'un intérêt particulier de Marie pour cette robe, et donc d'opter pour l'interprétation discursive au lieu de l'interprétation prototypique (celle de possession), qui semble pourtant plus naturelle si on considère ce SN isolément.

I. Bartning range aussi parmi les emplois discursifs ceux dont l'interprétation demande des connaissances extra-linguistiques ou interculturelles. Nous trouvons que ce type d'emplois de la préposition *de* mérite une étude approfondie et un statut à part:

- (5) Les secrets de famille sont comme ça. Ils vous tiennent comme *le sparadrap du capitaine Haddock*. Le plus agaçant, sans doute, c'est que tout le monde en a, tout le monde en fabrique, tout le monde en souffre, mais que personne n'a encore trouvé le moyen de s'en débarrasser. (*Nouvel Observateur*, 1582)

Contrairement à (1-4), dans l'exemple (5) le contexte élargi ne contient aucune information permettant d'interpréter le SN en *de*, parce que ce sont les connaissances interculturelles franco-belges qui sont mises en jeu: dans l'épisode *L'affaire Tournesol* de la bande dessinée de Hergé sur Tintin il s'agissait d'un sparadrap dont le capitaine ne pouvait pas se débarrasser. Bien que I. Bartning ne fasse pas la distinction entre ce contexte et les autres emplois discursifs de la préposition *de*, nous croyons que la notoriété des éléments de la situation a forcément un impact sur son interprétation; cf. les observations de Ekaterina Rakhilina sur le génitif russe: la phrase *Segodnya my budem smotret' film Mashi* (Ce soir on va voir le/un film de Macha) peut être interprétée de plusieurs manières: le film dans lequel elle a tourné / qu'elle voulait voir / qu'elle a acheté / dont elle a parlé, alors que *Segodnya my budem smotret' film Fellini* (Ce soir on

va voir le/un film de Fellini) sera probablement interprété comme un film qu'il a tourné (Rakhilina, 2010: 249). Dans le cadre de cet article, on présentera quelques observations préliminaires faites sur un mini-corpus d'une soixantaine de contextes du type N + *de* + Npropre.

CORPUS DE L'ÉTUDE

Dans son livre autobiographique *Les mots de ma vie*, Bernard Pivot, journaliste, écrivain et animateur d'émissions culturelles à la télévision, parle d'un projet d'émission qui n'a jamais été réalisé:

Un jour, j'eus l'idée d'une émission qui se serait intitulée *Le petit quelque chose en plus*. Beaucoup de gens illustres ou célèbres, de jadis, d'hier et d'aujourd'hui, ont ajouté aux exploits, aux activités, admirables ou détestables, qui leur ont valu ou qui leur valent leur renommée un petit quelque chose. Ce détail, cette particularité, ce "gimmick", ou mieux cette mini-mythologie, est devenu tellement connu du public qu'il les identifie spontanément. Exemples: le tonneau de Diogène, la moustache de Dalí, la main de Napoléon dans son gilet, le chapeau de Mitterrand, la madeleine de Proust, la chemise blanche échancrée de Bernard-Henri Lévy.

Cette singularité est soit une caractéristique physique, soit un vêtement, soit un accessoire, soit un animal, soit toute chose à laquelle leur image est immédiatement liée, leur réputation indéfectiblement associée.

Cela vaut aussi pour des personnages imaginaires auxquels leurs créateurs ont donné un "truc" original qui ne s'oublie pas. Exemple: le nez de Cyrano.

Toutes les femmes et tous les hommes passés à la postérité ou installés dans la considération du moment n'ont pas "un petit quelque chose en plus". Mais beaucoup le possèdent. Mettez au cours d'un repas la conversation là-dessus et vous constaterez que les convives, piqués au jeu, feront assaut de références. Dans le désordre ils citeront probablement:

Le panache blanc d'Henri IV, la cuisse de Jupiter, l'oreille de Van Gogh, la dictée de Mérimée, les bananes de Joséphine Baker, la moustache de Staline, les yeux de Michèle Morgan, l'épée de Damoclès, les pommes de Cézanne, le bandana de John Galliano, la barbe de Victor Hugo, les lunettes de Trotski, le chapeau de Gaston Defferre, le masque de Zorro, la cigarette de Michel Houellebecq, la pomme de Newton, le sourire de la Joconde, la cafetière de Balzac, le chapeau de Marc Veyrat, les yeux d'Elsa (Triplet), les chats de Léautaud, la canne de Charlot, la tête de veau ou la bière Corona de Chirac, le nez de Cléopâtre, la petite robe noire de Piaf, la surdité de Beethoven, la salopette de Coluche, le cigare de Churchill, le keffieh

d'Arafat, les seins de Sophie Marceau, le manteau de saint Martin, le chien de Michel Drucker, le fauteuil de Molière, l'imperméable d'Humphrey Bogart, l'imperméable et le cigarillo de l'inspecteur Colombo, la moustache d'Hitler, le tournedos Rossini, la voix éraillée de Mauriac, le chapeau de Monsieur Hulot, la pipe de Simenon et de Maigret, les lunettes de Harry Potter, la pomme de Guillaume Tell, la barbe de Raspoutine, la rose de Nehru, l'entrejambe de Sharon Stone (Basic Instinct), la brouette de Pascal, le mégot au coin des lèvres de Prévert, les lunettes d'Elton John, la frange de Louise Brooks, l'écharpe rouge de Pierre Rosenberg, le canotier de Maurice Chevalier, les louns d'Hélène Grimaud, le parapluie de Chamberlain, le crâne rasée de Yul Brynner, la moustache de José Bové, la poitrine de Mae West, la langue tirée d'Einstein, les lunettes noires, le catogan et les gants de Karl Lagerfeld, le crâne rasé de Barthez ("le divin chauve"), le chapeau et la fleur à la boutonnière de Charles Trenet, la baignoire de Marat, la pomme d'Ève et d'Adam, les chats de Colette [...]. (Pivot, 2011: 75)

Tout littéraire qu'il soit, ce texte prête à des réflexions purement linguistiques et représente en même temps un petit corpus d'exemples très précieux.

Tout d'abord, il est à noter que les personnages cités sont assez hétérogènes: parmi eux, on trouve 14 hommes politiques (Henri IV, Staline, Trotski, Gaston Defferre, Chirac, Churchill, Arafat, Hitler, Raspoutine, Nehru, Chamberlain, José Bové, Marat), 10 écrivains (Mérimée, Victor Hugo, Michel Houellebecq, Balzac, Léautaud, Molière, Mauriac, Simenon, Prévert, Colette), 9 chanteurs, musiciens ou compositeurs (Joséphine Baker, Piaf, Beethoven, Rossini, Elton John, Maurice Chevalier, Hélène Grimaud, Mae West, Charles Trenet), 9 personnages d'œuvres d'art (Zorro, Joconde, Charlot, Elsa, inspecteur Colombo, monsieur Hulot, Maigret, Harry Potter, Guillaume Tell), 7 comédiens ou comédiennes (Michèle Morgan, Coluche, Sophie Marceau, Humphrey Bogart, Sharon Stone, Louise Brooks, Jul Brynner), 6 personnages mythologiques (Jupiter, Damoclès, saint Martin, Ève et Adam, Cléopâtre), 2 peintres (Van Gogh, Cézanne), 2 couturiers (John Galliano, Karl Lagerfeld), un chef cuisinier (Marc Veyrat), un journaliste (Michel Drucker), un historien de l'art (Pierre Rosenberg) et un footballeur (Barthez). Seuls 50 % d'entre eux sont d'origine française à proprement parler; pourtant, ce que tous ont en commun, c'est leur notoriété aux yeux du Français lambda doté tant soit peu de culture générale.

Au niveau formel, les contextes sont tous semblables: mis à part *le tournedos Rossini* (qui reproduit le même modèle que *steak Chateaubriand, sauce Colbert, hachis Parmentier*), tous représentent des SN du type N + *de* + N_{propre}. Au niveau sémantique, il est facile à remarquer que le mini-corpus s'organise autour de plusieurs axes suivant les types sémantiques des N1, dont les plus nombreux sont:

- vêtement ou accessoire vestimentaire (20 contextes),
- partie du corps (18 contextes),

- animal de compagnie (4 contextes),
- produits du tabac (4 contextes), etc.

Pourtant, il est clair que l'interprétation prototypique (réalisée à l'intérieur du SN et se basant sur les rôles dénotatifs des deux entités nominales l'une par rapport à l'autre) ne suffit pas pour définir la nature exacte des relations exprimées par la préposition *de*.

Par exemple, on trouve dans ce corpus quatre SN avec l'élément N1 *pomme*:

- les pommes de Cézanne,
- la pomme de Newton,
- la pomme de Guillaume Tell,
- la pomme d'Ève et d'Adam,

qui évoquent quatre situations complètement différentes, et qui sont pourtant bien compréhensibles, transparentes pour n'importe quel francophone maîtrisant quelques notions de base de la culture européenne (et même pas spécifiquement française). Si *les pommes de Cézanne* sont le sujet privilégié de ses tableaux, *la pomme de Newton* nous rappelle la découverte de la gravitation, *la pomme de Guillaume Tell* a été posée sur la tête de son fils en tant que cible, et *la pomme d'Ève et d'Adam* fait allusion au péché originel. L'importance de cette information interculturelle se révèle si grande que pour aucun de ces cas de figure, l'interprétation prototypique de possession, la plus probable pour un SN isolé avec un nom propre n'ayant pas de connotations, comme *la pomme de Paul*, ne peut pas être appliquée, sauf, théoriquement, dans quelque contexte plus large qui pourrait la réactualiser (mais même alors cet emploi resterait discursif!).

PROPOSITIONS POUR L'ANALYSE

Nous croyons que ces emplois discursifs de la préposition *de* pourraient être analysés dans l'optique de la théorie des précédents dont les bases ont été jetées par le linguiste éminent russe Yuri Karaulov. Dans son livre de 1987 *La langue russe et la personnalité langagière* il a introduit le terme 'texte de précédent' dont il se servait pour décrire le portrait langagier d'une personne. D'après lui, les textes de précédent sont '(1) significatifs pour telle ou telle personne sur le plan cognitif ou émotionnel, (2) ayant un caractère "surpersonnel", c.-à-d. bien connus de l'entourage de cette personne, y compris ses prédécesseurs et ses contemporains, et enfin (3), cités par cette personne itérativement, à maintes reprises' (Karaulov 1987: 216; trad. par moi-même). Postérieurement, cette théorie a été mise au point par d'autres linguistes russes (y compris D. B. Gudkov, V. V. Krasnykh, I. V. Zakharenko), qui ont étendu la notion de précédent aux phénomènes de caractère et d'échelle différents. Ces phénomènes peuvent être verbaux (tous types de textes) ou non verbaux (œuvres d'art, événements historiques, etc.), mais ils appartiennent forcément à la conscience collective d'une communauté langagière. Dans la présente étude, nous nous intéresserons particulièrement à la notion du nom de précédent. D'après Irina Zakharenko et ses collègues

(Zakharenko, Krasnykh, Gudkov et Bagaeva, 1997), c'est un nom individuel lié à un texte de précédent (*Tartuffe, Cyrano, D'Artagnan*) ou à une situation de précédent (personnages historiques comme *Charlemagne, Louis IX*); c'est une sorte de signe complexe qui ne fait pas référence directement à la personne dénotée, mais plutôt à un ensemble de ses propriétés distinctives et de ses détails accessoires (ibid.: 90).

Ces détails, par exemple les vêtements typiques ou les particularités du physique, permettent d'identifier, de reconnaître spontanément la personne en question à quiconque faisant partie d'une communauté langagière ou culturelle donnée. Ainsi, en parlant à un Russe, il suffit de mentionner un képi, plus une automobile blindée (du haut de laquelle le personnage haranguait la foule), plus le grasseyement pour qu'on comprenne tout de suite qu'il s'agit de Lénine.

La théorie des précédents de Karaulov se rapproche en quelque sorte de celle des stéréotypes de J.-Cl. Anscombe qui constate que les stéréotypes 'nous viennent en particulier de notre éducation, à commencer par l'école, qui est un grand fabricant de stéréotypes, en particulier dans le domaine historique. Un bon exemple en est l'image de Du Guesclin respectivement dans les livres d'histoire français et espagnols' (Anscombe, 2010: 10). P. Cadiot et Y.-M. Visetti, de leur part, en parlant des motifs linguistiques, font remarquer que 'si l'on appuie à une culture moyenne, on peut penser qu'*ours* sera moins contraint que *Don Juan*', ce dernier pouvant impliquer un programme narratif conforme au type bien connu (dans l'ordre, et en boucle: séduire en promettant l'amour, coucher, abandonner, puis recommencer, avec une aura toujours plus forte de défi scandaleux)' (Cadiot et Visetti, 2001: 159). Pourtant, si le phénomène a été signalé par des linguistes français, aucun n'a consacré, autant que nous sachions, d'études particulières aux SN en *de* comportant des noms propres de précédent. Cela nous permet d'espérer que cette brève présentation de la théorie des précédents pourrait intéresser le lecteur francophone.

Le contexte *le nez de Cléopâtre* qui fait partie de notre corpus peut servir de preuve à l'hypothèse que dans les SN analysés il s'agit bien de noms de précédent, plutôt que des traits particuliers de personnages historiques réels. En effet, on ne sait rien de précis sur la forme du nez de la reine d'Égypte, ce contexte faisant allusion à une citation des *Pensées* de Blaise Pascal: *Le nez de Cléopâtre, s'il eût été plus court, toute la face de la terre aurait changé*. De même, le SN *les yeux d'Elsa*, sans aucun doute, ne renvoie pas le destinataire du message aux yeux réels d'Elsa Triolet, mais au poème de Louis Aragon (*Tes yeux sont si profonds qu'en me penchant pour boire / J'ai vu tous les soleils y venir se mirer*), contrairement au SN *les yeux de Michèle Morgan*, actrice de cinéma qui avait effectivement d'énormes yeux bleus. On pourrait y ajouter un autre exemple plus récent avec ce même N1: le SN *les yeux du Chat Potté* met en valeur une expression spéciale, un regard particulièrement attendrissant du petit chat belliqueux, personnage du dessin animé *Shrek*. Là encore, on peut constater que l'interprétation adéquate du SN

relève de la connaissance extra-linguistique partagée par toute une communauté langagière plutôt que du sémantisme du N1.

EN GUISE DE CONCLUSION

Même si la théorie des précédents ne propose pas d'explication sémantique unique pour tous les SN étudiés (d'ailleurs, une telle explication existe-t-elle?), elle justifie très bien la cohérence pragmatique qui est née du rapprochement d'un nom de précédent et de son détail accessoire au sein d'un syntagme en *de*.

Au niveau de la micro-structure, cette cohérence permet à de tels contextes de fonctionner comme métaphores ou unités phraséologiques, à commencer par toute une série d'expressions bibliques (*l'arche de Noé, l'ânesse de Balaam, les amis de Job, l'échelle de Jacob, etc.*). Notamment, *la pomme d'Adam*, qui, à l'origine, voulait dire 'le fruit défendu', aujourd'hui signifie aussi une partie du corps: la proéminence laryngée. *La madeleine de Proust* ne signifie plus une pâtisserie, mais tout phénomène déclencheur d'une impression de réminiscence. Au niveau syntaxique, cela se traduit par sa capacité d'être accompagné d'un adjectif possessif (comme dans la question banale des interviews *Quelle est votre madeleine de Proust ?*), ce qui exclut son interprétation prototypique de possession (*madeleine de Proust* = qui appartient à Proust). De même, on trouve facilement sur Internet des exemples du SN *un nez de Cyrano* avec l'article indéfini (*Il est doté d'un nez de Cyrano / je peux comprendre les rhinoplasties pour raccourcir un nez de Cyrano*), alors que l'interprétation prototypique demanderait d'employer l'article défini.

Pour conclure, on pourrait dire qu'il n'y a pas à s'étonner que ce soit justement de la préposition *de* avec son sémantisme extrêmement souple et riche que la langue française se sert pour exprimer les relations stables, mais difficiles à définir qui existent entre un nom de précédent et son détail accessoire dans ce type d'emplois discursifs.

REFERENCES

- Anscombre, J.-Cl. (2010) À la croisée des chemins: la théorie des stéréotypes. In C. À. Castro, F. M Bango de la Campa, M. L. Donaire (eds.) *Liens linguistiques. Études sur la combinatoire et la hiérarchie des composants* (pp. 7-23). Bern: Peter Lang.
- Bartning, I. (1996) Éléments pour une typologie des SN complexes en *de* en français. *Langue française*, 1 (109): 29-43.
- Cadiot, P., Visetti, Y.-M. (2001) *Pour une théorie des formes sémantiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Karaulov, Y. N. (1987) *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost* [La langue russe et la personnalité langagière]. Moscow: Nauka.
- Pivot, B. (2011) *Les mots de ma vie*. Paris: Albin Michel.
- Rakhilina, E. V. (2010) *Lingvistika konstruktivnyy* [La linguistique des constructions]. Moscow: Azbukovnik.
- Zakharenko, I. V., Krasnykh, V. V., Gudkov, D. B., Bagaeva, D. B. (1997) *Pretsedentnoe imya i predsedentnoe vyskazyvanie kak simvolyy predsedentnykh fenomenov* [Le nom de

précédent et l'énoncé de précédents en tant que symboles de phénomènes de précédent]. In V. V. Krasnykh, A. I. Izotov (eds.) *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya* [*Langue, Conscience, Communication*]. Vol. 1 (pp. 82-103). Moscow: Filologiya.

SOME OBSERVATIONS ON THE DISCURSIVE USE OF THE PREPOSITION *DE* UNDER THE FRAME OF THE THEORY OF PRECEDENT PHENOMENA

Abstract. The article deals with French noun groups (NGs) including the preposition *de* and proper nouns that represent an intercultural interest. From biblical contexts such as *l'échelle de Jacob* to more recent ones like *les yeux du Chat Potté*, all evoke *precedent phenomena*, in the terms of the eminent Russian linguist Yuri Karaulov. The syntactic behavior of these NGs is also different from that of prototypical NGs. For example, in the banal question of interviews *Quelle est votre madeleine de Proust?* (What is your Proust's madeleine?) the NG of this type is accompanied by a possessive adjective, which excludes its prototypical interpretation of possession (*madeleine de Proust* = which belongs to Proust). Our study, based on a small corpus of examples found in the autobiography of Bernard Pivot, permits to make some observations on this type of NGs with *de* and on their properties.

Key words: French, preposition, *de*, proper nouns, precedent phenomena

Varvara Amelicheva (docteur ès lettres, maître de conférences au département de linguistique française) travaille à l'Université d'Etat Lomonossov de Moscou. Son domaine d'études inclut le sémantisme et les particularités d'emploi des prépositions françaises. Email: varvara.amelicheva@gmail.com

ÊTRE DEBOUT : HISTOIRE DE LA FORMATION D'UN DES PRÉDICATS DE POSITION

ELIZAVETA BABAIEVA

Université d'État Lomonossov de Moscou, Russie

Résumé. L'article traite de l'histoire de la formation du prédicat 'stand' dans la langue française. Depuis les temps anciens, le prédicat de 'standing' fait partie de deux oppositions : 'stand' VS 'sit', 'lie', (position correcte dans l'espace), 'stand' VS 'move'. Dans les langues romanes, l'acception 'standing' peut être transmise de plusieurs manières, par exemple, it. *stare*, roum. *sta*, esp. *estar di pie*, catal. *estar dret*, mais uniquement en français elle est exprimée par le prédicat *être debout*. L'article formule une hypothèse concernant les conditions sémantico-syntaxiques d'apparition et de distribution de ce prédicat, ainsi que sa chronologie.

Mots-clés : langues romanes et slaves, sémantique historique, histoire des idées, grammaire et sémantique

INTRODUCTION

Dans le cadre des approches fonctionnelles de la grammaire, les *verbes de position dans l'espace* (ou les *verbes positionnels*, angl. *stance verbs*) sont définis comme ceux qui requièrent un actant de lieu ou permettent diverses expressions de lieu. Les *verbes de position dans l'espace* sont bien étudiés dans une perspective typologique (v. par exemple dans Newman 2002). Comme le démontrent de multiples recherches, les langues diffèrent dans la manière de coordonner la localisation dans l'espace et le sujet de cette localisation. On oppose d'habitude les langues qui n'ont pas de prédicat locatif particulier à celles qui ont un prédicat verbal spécifique aux constructions locatives. Dans le premier cas, on distingue les langues qui n'ont pas de prédicat locatif du tout et les langues qui utilisent dans les constructions locatives une copule existentielle sans sémantique locative. La typologie de l'expression de la localisation statique reconnaît aussi différents types de systèmes : l'existence d'une copule unique (le verbe *être*) ou de systèmes d'expressions multiples. Entre ces derniers on peut distinguer des cas relativement simples avec quelques *verbes de position* (dit souvent *de posture*), comme, par exemple, le russe avec ses 4 prédicats (*stojat'* position 'debout', *sidet'* position 'assis', *lezhat'* position 'couché'/'étendu' et *viset* position '(sus)pendu')

et des cas beaucoup plus complexes avec des verbes de position qui se comptent parfois par centaines. Les systèmes intermédiaires sont présentés par les langues amérindiennes, comme le démontrent des recherches de Colette Grinevalde (2005).

ÊTRE DEBOUT : LE SENS ET SES EXPRESSIONS DANS LES LANGUES ROMANES

Les verbes de position désignant 'être debout', 'être assis' et 'être couché' font partie de la liste de Morris Swadesh (la version moderne de la liste compte plus de 200 mots), établie dans les années 1940-1950, retravaillée depuis et utilisée pour mesurer le degré de parenté entre deux langues, c'est-à-dire du lexique de base, celui qui résiste le plus au changement. La racine indoeuropéenne *stā- : *stā- : *stā-, qui en fait partie, est à la base de tout un vocabulaire, présenté dans les langues indoeuropéennes. Selon le linguiste russe V. Toporov (1996 : 27), cette racine est à l'origine de nombreux verbes-clés formant la base conceptuelle des textes cosmologiques et anthropologiques, reconstruits à partir des fragments de traditions indo-européennes archaïques retrouvées. La particularité du prédicat signifiant 'être debout' consiste en la possibilité de former trois oppositions :

- 1) 'être debout' VS. 'être assis' ou 'être couché' (les postures de l'homme) ;
- 2) 'être debout' VS. marcher ou courir (la position statique VS. le déplacement) ;
- 3) 'être debout' VS. se lever (il est debout (l'état final) VS il se lève (action) / il s'est levé (le résultat de l'action).

Dans les langues romanes, le sens 'être debout' peut être rendu par les verbes qui se rattachent à la racine indoeuropéenne *stā- : *stā- : *stā- (it. *stare*, roumain *sta*) ou par quelques locutions verbales contenant le mot *pied* ou l'adverbe avec le sens 'droit' :

it. *essere in piedi, stare in piedi, rimanere in piedi, essere ritto* ;
 esp. *estar di pie* ;
 port. *estar de pié ; ficar de pé* ;
 roum. *sta pe picioare* ;
 catal. *estar dret*.

Dans ce contexte le français avec ses prédicats *être/se tenir debout*, offre un cas particulier. Pour expliquer cette particularité il nous faut descendre bien loin dans l'histoire de la langue. Comme l'explique Benveniste, 'le "sens" d'une forme linguistique se définit par la totalité de ses emplois, par leur distribution et par les types de liaisons qui en résultent. En présence de morphèmes identiques pourvus de sens différents, on doit se demander s'il existe un emploi où ces deux sens recouvrent leur unité' (Benveniste, 1954 : 251). Notre objectif est donc d'analyser l'ensemble de contextes médiévaux et surtout des sources lexicographiques et méthodiques dans le but de retrouver le type d'emploi propice à cette innovation grammatico-sémantique.

PROPOSITIONS POUR L'ANALYSE

Selon Le Lieutenant-Colonel de Thomasson (1938 : 10-11), auteur de plusieurs essais sur le vocabulaire français, le verbe *être* représente 'une curiosité' : pour fixer sa conjugaison complète il faut recourir aux trois radicaux. Tout d'abord, nous savons que le verbe *être* est issu du latin populaire *essere*. Ce verbe vient, à son tour, du latin classique *esse*, qui se rattache, comme le grec *eimai*, à une racine indoeuropéenne **es-* : **s-* 'se trouver', fonctionnant à l'origine comme copule. Le passé déterminé *fu-* vient d'une autre racine indoeuropéenne - **bhew-* : **bhu-* 'croître' (on retrouve ce sens originel dans le verbe grec *fuō*). Enfin, les participes passé et présent de ce verbe (*été, étant*) ont été empruntés à l'ancien français *ester*, qui correspond au latin *stare*. Donc, dans la sémantique assez complexe de ce verbe on voit le croisement de trois idées : existence, croissance, position verticale.

1 ÉMERGENCE DE LA SYNONYMIE ÊTRE SUR SON ESTANT ET ÊTRE DEBOUT

Les premières attestations du verbe *ester* datent du XII^e siècle. Dans les textes datés du XIII^e au XV^e siècle, on trouve des collocations *droit et estant, estant ou assis*. Le corpus d'exemples du *Dictionnaire du Moyen français* (DMF) présentant la position d'une personne permet de distinguer deux types de contextes :

- 1) désignant tout simplement la position verticale d'une personne (*ester, ester sur pieds*) : *Un homme a ensemble la vertu ou puissance de soy seoir et de soy ester* (Nicole Oresme, *Le Livre du ciel et du monde*) ; *Il prist le cors de Nostre Seigneur et vint jusques a la rive du flun Jourdain et vit cele fame qui s'estoit a l'autre rive* (Jean de Vignay, *La Vie de sainte Marie l'Egyptienne*) ; *Quel cose faisons nous chi, estans sus nos piés et nous refroidant?* (Jean Froissart, *Chroniques*) ;
- 2) désignant la position verticale d'une personne comme une attitude, liée à l'état émotionnel particulier, à la mobilisation de toutes ses ressources internes, qui précède un acte sacré (comme, par exemple, une prière) ou un événement extrêmement important (rus. *stojat' na molitve* = *prier estant debout, stojat' za pravdu* (défendre la vérité) ; *ville en yestance* (ville qui résiste), *predstat' pered Bogom* (comparaître devant Dieux) ; dans ce type de contextes, qui sont, d'ailleurs, assez nombreux, on trouve des locutions *ester en droit, ester en jugement*, c'est-à-dire se présenter valablement comme demandeur ou comme défendeur devant la justice, par ex. : *Ledit Bureau comperra ceans au Vermendois prouchain pour ester à droit et respondre à ce que ledit d'Orleans voudra proposer et dire* (Nicolas de Baye, *Journal*).

Estant, le participe présent du verbe *ester* dans ses emplois substantivés, signifie une 'position verticale', surtout dans les expressions *être en (son) estant, être ou se tenir sur son estant* : *Messires Jehans Chandos, pour la douleur qu'il senti, ne se peut tenir en estant, mès chei à terre* (Jean Froissart, *Chroniques*).

Cependant, au XIV^e siècle, ces expressions entrent en concurrence avec les prédicats *être* ou *se tenir debout*.

Debout, le substantif comme l'adverbe, est dérivé du nom *bout*, le déverbal de *bouter*. Ce verbe, devenu archaïque après le XVI^e siècle, est considéré comme un emprunt francique. Selon le *Französisches Etymologisches Wörterbuch* de Walter von Wartburg (FEW), sa sémantique primaire est associée à l'idée du coup, donc il signifiait : 'pousser, heurter, frapper' (v. un *but* dans l'ancien français 'un coup' ; une *boutée* dans l'ancien et moyen français 'choc, poussé, attaque' ; d'une *boutée* 'd'un coup'). Dans les textes du XII^e siècle, on relève aussi les verbes *rebouter* et *débouter* qui rendent l'idée d'agression ou de la réponse à l'agression : porter un coup, attaquer, riposter, repousser, rejeter.

Le sens 'porter un coup', comme le démontre d'ailleurs l'histoire du mot *coup*, est porteur d'un très grand potentiel de développement. Au Moyen Âge le verbe *bouter* est resémantisé, s'intégrant dans le champ lexical 'germer' (v. l'évolution *pousser* 'heurter' → *pousser* 'sortir de terre, germer'). Au XIV^e siècle le nom *bout* signifie dans beaucoup de contextes l'extrémité (d'un objet, d'un corps ou d'un espace), par exemple d'une lance, d'un pont, d'un navire, d'une contrée, d'une rivière. L'objet, dont l'extrémité est qualifiée du *bout*, peut avoir un des deux axes d'orientation : vertical ou horizontal. En cas d'orientation verticale l'extrémité est interprétée comme le haut, permettant la constitution du prédicat *être debout* avec la sémantique de position verticale :

*Je ne suis point des excessifs / Importuns, car j'ai la pépie, / Dont suis au
venc comme un châssis /
Et debout ainsi qu'une espie* (A Madame d'Aleçon Marguerite de Valois
de Clément Marot, 1518).

Ainsi vers le XIV^e siècle s'installe la synonymie entre *être en son estant* et *être debout*. On voit aussi paraître dans les textes de nouveaux prédicats comme *mettre debout*, *se lever debout*. Au cour du XV^e siècle l'averbal *estant* reste pourtant très fréquent.

2 DÉCOMPOSITION DE LA SYNONYMIE ÊTRE SUR SON ESTANT ET ÊTRE DEBOUT

La situation change au XVI^e siècle. On peut constater, par exemple, que Robert Estienne, lexicographe et imprimeur français (1503-1559), hésite : dans son *Dictionnaire françois-latin, contenant les motz et les manières de parler françois, tournez en latin*, publié en 1539, l'expression *être en son estant* n'est pas mentionnée, mais on trouve les expressions *estre ou se tenir debout sur ses pieds* et le verbe *stare*, alors que plus tard, dans le *Dictionarium latinogallicum* de 1552, il traduit le verbe *stare* par *estre debout sur ses pieds* et *estre en son estant*. Apparemment le prédicat *estre en son estant*, même ayant franchi le seuil du XVI^e siècle, sort peu à peu de l'usage, cédant la place aux expressions *estre / se tenir debout*.

Il existe pourtant un texte qui permettrait de comprendre pourquoi ce processus de concurrence synonymique s'est résolu au profit du prédicat *être debout*. Il s'agit de l'ouvrage, intitulé *L'éclaircissement de la langue française* de John Palsgrave (vers 1480-1554), contemporain de Robert Estienne, grammairien et lexicographe anglais, chapelain d'Henri VIII et précepteur de Marie Tudor, sœur du roi, à laquelle il a enseigné le français à l'occasion de son mariage avec Louis XII. Publié en 1530 à Londres, ce livre, adressée à des Anglais voulant apprendre le français, est considéré comme la première grammaire de la langue française.

L'auteur explique que l'expression *estre debout* peut signifier 'se porter bien' : *lacouché de cy pres est elle encore [déjà] debout?* La posture verticale symbolise donc la vie active dans son opposition à la maladie ou à la mort (v. rus. vosstat' posle bolesni, vosstat' iz mertvykh). On retrouve cette interprétation plus tard, par exemple, dans le *Dictionnaire universel* d'Antoine Furetière (1690) : *cet homme a été logtemps alitté, mais maintenant il est debout*. Et dans *Le Dictionnaire de l'Académie française* (1694) *il est debout* s'explique comme *il se porte mieux*. Dans ce sens-là, selon Robert Estienne, on peut remplacer *estre debout* par *se tenir sur son estant*. En revanche Palsgrave traduit *I stand upon me foote* pris comme l'affirmation de l'orientation verticale de l'homme (sur pieds) par *Je suis debout*.

Il reste pourtant l'action de se lever, de changer de position de l'horizontale à la verticale : *I aryse upon my fete, as a man do the that lueth alonge on the grounde, or that is felled to the grounde*. Dans ce type de contexte, selon l'auteur, on emploie d'habitude des expressions comprenant le mot *debout* : *Je me lieue debout, je madresse debout, or je m'adresse sur mes pieds*. En même temps Palsgrave avoue avoir entendu des gens dire dans de tels contextes (*J fynde also used in the same sens*) *je madresse sur mon estant*. Donc, au début du XVI^e siècle il y avait encore des gens qui employaient *sur son estant* à l'oral.

Enfin, le contexte marqué serait l'impératif (*the imparative mode*), caractérisé parfois, selon Palsgrave, par un ton arrogant et la rapidité de la réplique : *spokyn to an enemy or in haste*. Dans ce type de contextes, affirme l'auteur, on emploie le mot *debout* sans copule ou verbe (*they saye debout only and live out the verbe*). On trouve des premiers attestations de cet emploi à la fin du XV^e s.

L'impératif *Debout!* n'exprime pas seulement l'ordre de se lever, mais aussi l'appel à l'action (v. *Debout! les damnés de la terre! / Debout! les forçats de la faim!* d' Eugène Pottier) ; v. *orientational methaphors* en termes de George Lakoff et Mark Johnson : 'GOOD IS UP gives an UP orientation to general well-being, and this orientation is coherent with special cases like HAPPY IS UP, HEALTH IS UP, ALIVE IS UP' (Lakoff, Johnson, 2003 : 18). Cette forme grammaticale permettant de rendre la valeur fondamentalement directive de l'impératif d'une façon lapidaire donnerait apparemment des avantages concurrentiels aux prédicats qui contiennent le mot *debout*.

Cette forme est commentée par des lexicographes du XVII^e siècle. Philibert Monet, par exemple, dans son *Invantaire de deux langues francoise et latine* (1635) note : *Debout, mot excitatif à se mettre sur pied, se lever sur debout, qu'on se leue*

[: *Eia, agite, surgite, erigite vos in pedes, ad operam accingite*]. Un autre lexicographe français, François-Antoine Pomey, dans son *Dictionnaire royal* (1671) donne aussi cet exemple : *Debout Leve toi*. En 1690 Antoine Furetière dans son *Dictionnaire universel* souligne : *Quand on éveille quelqu'un à la haste, on luy crie, Debout, debout; fut debout, il est grand jour*. Dans le *Dictionnaire de l'Académie française* (1694) on lit : *Absolument, Debout, pour dire Levez-vous*.

En même temps il faut prendre en compte des rapports entre le verbe de position *ester* et le verbe d'existence *estre*. Le premier finit par s'affaiblir et se rapprocher du sens de *être*. Il a été dépouillé de ses deux participes *étant* et *été* au profit de *être*. Le verbe *ester* ne se maintient que dans la langue juridique : *ester en justice, ester en jugement*.

EN GUISE DE CONCLUSION

Ainsi on peut supposer que la concurrence synonymique entre *être en son étant* et le néologisme *être debout* qui s'est formée au XIV^e siècle a pris fin vers le milieu du XVI^e siècle. Un des facteurs déterminants du renforcement des prédicats *être/se tenir debout* porte le caractère grammatico-sémantique : la forme de l'impératif *Debout!* utilisée à partir de la fin du XV^e siècle, permet le mieux de rendre l'idée de mouvement vers le haut et en même temps le passage de la passivité à l'activité.

RECONNAISSANCE

Cette recherche a été financée par RFFI (Russian Foundation for Basic Research) dans le cadre du projet n° 19-012-00291 (Elaboration du Dictionnaire Actif de la langue russe).

REFERENCES

- Benveniste, E. (1954) Problèmes Sémantiques de la Reconstruction. *Word*, 10 (2-3) : 251-264. *Dictionnaire du Moyen français* (DMF). Disponible en ligne <http://www.atilf.fr/dmf> [Consulté le 19 juin 2019].
- Estienne, R. (1539) *Dictionnaire françois-latin, contenant les motz et les manières de parler françois, tourne en latin*. Paris : R.Etienne.
- Estienne, R. (1552) *Dictionarium latinogallicum*. Disponible en ligne https://fr.wikisource.org/wiki/Dictionarium_latinogallicum_-_Robert_Estienne,_1552 [Consulté le 19 juin 2019].
- Furetière, A. (1690) *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots françois tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences et des arts*. V I–III. La Haye : A. et R. Leers. Disponible en ligne <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50614b.image> [Consulté le 19 juin 2019].
- Grinevald, C. (2005) Vers une typologie de l'expression de la localisation statique : le cas des prédicats locatifs. *Linguistique typologique* (pp. 33-54). Paris : Presses universitaires.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2003) *Metaphors we live by*. London: The university of Chicago press.
- Le Dictionnaire de l'Académie françoise* (1694) Vol. I–II. Paris : Chez la Veuve de Jean Baptiste Coignard.
- Monet, Ph. (1635) *Invantaire de deux langues françoise et latin*. Lyon : Veuve Rigaud.

- Newman, J. (ed.) (2002) *The Linguistics of Sitting, Standing and Lying*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- Palsgrave, J. ([1530] 2003) *L'éclaircissement de la langue française*. Texte anglais original avec traduction et notes de Susan Baddeley. Paris : Honoré Champion.
- Pomey, F.-A. (1671) *Dictionnaire royal augmenté, enrichie d'un grand nombre d'expressions élégantes, de quantité de mots françois nouvellement introduits, des termes des arts et de cinquante descriptions, comme aussi d'un petit traité de la vénerie et de la fauconnerie*. Lyon : Chez Antoine Molin.
- Thomasson, Lieutenant-Colonel de (1938) *Les curiosités de la langue française*. Paris : Librairie Larousse.
- Toporov, V. N. (1996) Ob odnom iz paradoksov dvizhenia. Neskolko zametchanij o sverch-empiricheskom smysle glagola 'stojat', preimuschestvenno v specializirovannyh tekstach. *Koncept dvizhenia v jazyke i kulture* [À propos d'un des paradoxes du mouvement. Quelques remarques sur la metasignification du verbe 'stojat', principalement dans les textes spécialisés. *Concept du mouvement dans la langue et la culture*] (pp. 7-89). Moskva : Indrik.
- von Wartburg, W. (1968-1969) *Französisches Etymologisches Wörterbuch (FEW)*. V. 15. Basel : Zbinden. Disponible en ligne <http://www.atilf.fr> [Consulté le 19 juin 2019].

ÊTRE DEBOUT : HISTORY OF THE FORMATION OF ONE OF THE POSTURE VERBS

Abstract. The article deals with the history of the formation of the predicate 'stand' in French. The predicate of 'standing' has been part of two oppositions since ancient times: 'stand' VS 'sit', 'lie' (proper position in space), 'stand' VS 'move'. In Romance languages, the meaning of 'standing' can be transmitted in several ways, for example, it. *stare*, roum. *sta*, esp. *estar di pie*, catal. *estar dret*, but in modern French in this sense the predicate *être debout* is used. The article formulates a hypothesis regarding the semantic-syntactic conditions for the appearance and distribution of this predicate, as well as about its chronology.

Key words: French, historical semantics, concept history, grammar and semantics

Elizaveta Babaieva (docteur ès lettres, maître de conférences au Département de Linguistique française) travaille à l'Université Lomonossov de Moscou. Ses recherches portent sur les langues romanes et slaves, la sémantique, la lexicographie et l'histoire de la linguistique. Courriel : llevidova@gmail.com

L'IMAGE DE L'ENNEMI DANS LES PROVERBES FRANÇAIS/LETTONS/RUSSES

OLGA BILLERE

Université de Lettonie, Lettonie

Résumé. En paraphrasant l'énoncé de Renata Grzegorzczkova (2002 : 162) nous regardons le monde à travers des proverbes que la langue nous a légués. La sagesse populaire est traditionnellement une des références pour la reconstruction de l'image du monde véhiculée par une langue donnée car, tirées de l'expérience historique, les parémies, porteuses des valeurs morales, représentent les sources internes de la culture de la société permettant de créer la psychologie nationale du peuple. Dans la contribution proposée, nous nous penchons sur la reconstruction de l'image du monde, notamment celle de l'ennemi dans les proverbes exprimant une attitude vis-à-vis des étrangers. Ainsi l'analyse du corpus montre que pour les Russes, sur l'échelle des ennemis, la position dominante est occupée par les Allemands. Deux explications possibles de ce phénomène existent. Premièrement, le fait que jusqu'au XVIII^e siècle la Russie enregistre la proportion des immigrants allemands beaucoup plus élevée par rapport aux représentants d'autres nationalités ou ethnies (Kabuzan, 1998: 91). Deuxièmement, toute personne d'origine autre que russe (polonaise, hollandaise, française, etc.) est dénommée *allemande* car le gentilé 'nemec' (*allemand*) est perçu non pas comme exoethnisme dans la conscience politique et quotidienne russe, mais au sens 'ne moi' (qui n'est pas le mien) (Fasmer, 1996 : 151).

Mots-clés : proverbe, ami, ennemi

INTRODUCTION

Nous sommes beaucoup plus disposés à communiquer avec ceux qui nous ressemblent socialement et culturellement, avec qui nous ressentons une certaine affinité. 'Il apparaît donc que nous entrons plus facilement en relation avec des personnes dont les centres d'intérêts, les façons de voir, les attitudes, sont proches des nôtres ou évalués comme tels', nous nous rapprochons de 'ceux qui nous ressemblent le plus de par leurs opinions ou leur statut social', souligne Gustave-Nicolas Fischer (1999 : 6).

'Au premier abord, il est douteux si une personne est amie ou ennemie. Un aliment mal digéré devient poison ; le poison, si l'on sait s'en servir, devient médecine' dit un proverbe tibétain (TBPT, 1858 : 23). La sagesse populaire est

traditionnellement une des références incontournables pour la reconstruction de l'image du monde véhiculée par une langue donnée car, tirées de l'expérience historique, les parémies, porteuses des valeurs morales, représentent les sources internes de la culture de la société permettant de recréer la psychologie sociale nationale du peuple : 'un proverbe est une phrase courte et généralement connue, une expression d'origine populaire qui contient la sagesse, la vérité, la morale et les conceptions traditionnelles sous une forme métaphorique, figée et mémorisable, et qui est transmise de génération en génération' (Mieder, 1993 : 24).

Au cours de l'interaction ou de la collision entre différentes cultures, un système d'images, de croyances et d'opinions a été conçu et reproduit pour expliquer l'apparence et le comportement de ceux avec qui des contacts ont été pris, pour formuler une attitude à leur égard et une stratégie de communication avec eux. David Cumin rappelle que, dans ces relations réciproques, le concept focal est *ennemi* 'au sens où toute stratégie présuppose une relation d'hostilité – une relation ami-ennemi – au moins potentielle' (Cumin, 2005).

Cet article explore les modalités selon lesquelles l'ennemi a été perçu dans un échantillon des proverbes français, letton et russe dans le but de discerner l'origine de l'image de l'ennemi et voir comment la perception des ennemis peut être instrumentalisée.

LA NOTION D'ENNEMI

L'ennemi, qui est-il et de quelle façon est-ce que l'homme perçoit cet Autre ? Selon plusieurs définitions du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), premièrement, l'ennemi est une personne dont les conceptions idéologiques, les actions politiques s'opposent fortement à celles de telle(s) personne(s), telle institution, ou sont considérées comme nocives et devant être combattues. C'est deuxièmement, personne ou collectivité qui est (vis-à-vis d'une autre personne ou collectivité) un objet et/ou un agent de haine, d'actions nuisibles et, troisièmement personne qui éprouve ou suscite de l'inimitié, qui montre ou provoque une attitude inamicale, fortement défavorable et néfaste (par manque d'affinités psychologiques, parti-pris de méchanceté ou motifs particuliers de rancune) (CNRTL, 2012). Pierre Conesa dresse une typologie :

- 1) l'ennemi proche, le voisin avec lequel un différend frontalier crée le conflit qui se joue traditionnellement à deux. L'enjeu est un morceau de terre ;
- 2) l'ennemi intime, l'Autre sur son territoire ;
- 3) le barbare, l'occupant qui considère la population occupée comme étant composée de sous-développés qui ne comprennent que la force ;
- 4) l'ennemi caché, la puissance occulte censée tirer les ficelles et maîtriser le sort de populations entières ;
- 5) le Mal, le Malin, qu'on doit éradiquer. Les idéologies comme les religieux ont souvent recours à cette imagerie ;

- 6) l'ennemi conceptuel, construit par un dominant qui n'a pas d'ennemi à sa mesure, il ne peut se battre que contre des concepts dans une lutte globale... et sans fin. (Conesa, 2011 : 8-9)

L'AUTRE DANS LE CORPUS PAREMIOLOGIQUE

Comme la guerre constitue un fait majeur dans l'histoire des sociétés, on part de l'hypothèse que l'ennemi sera tout représentant d'une autre ethnie sur le territoire du pays en questions. Ainsi le corpus des parémies russes attribue la position dominante aux Allemands – 36 unités au total, suivent ensuite les Tatars avec 34 mentions, les Tziganes – 22, les Ukrainiens – 15, les Français – 5 et les Grecs – 5.

En ce qui concerne la première place des Allemands, deux explications de ce phénomène existent. Avant tout, le fait que jusqu'au XVIII^e siècle la Russie enregistre une proportion d'immigrés allemands beaucoup plus élevée par rapport aux représentants d'autres nationalités ou ethnies : 269,5 mille au total dont 33,5% d'Allemands et 21,3% d'Autrichiens (Kabuzan, 1998 : 91). Deuxièmement, est dénommée *allemande* toute personne d'origine autre que russe (polonaise, hollandaise, française, etc.) car le gentilé 'nemec' (*allemand*) est perçu dans la conscience politique et quotidienne russe dans la signification 'ne moi' (qui n'est pas le mien) (Fasmer, 1996 : 151) contribuant ainsi à la 'création' des repères extérieures de l'identité nationale russe.

Les idées sur les Allemands ont progressivement évolué en Russie mais certaines se sont révélées relativement stables. Les Allemands sont rusés : *Nemec hiter: obez'janu vydumal* (L'Allemand est rusé : il a inventé le singe), *Hitra lisa, hitree lisy – nemec* (Le renard est rusé, l'Allemand est plus rusé que le renard), capables de s'adapter à la situation. La prudence, la précision évoluant vers le pédantisme ont toujours été opposées aux qualités des Russes. Ces derniers n'avaient pas non plus de sympathie pour le côté pratique des Allemands, ainsi que pour leurs connaissances excessives : *U nemca na vse strument est'* (L'Allemand a un outil multifonctions), *Nemec svoim razumom dohodit, a russkij glazami* (L'Allemand atteint grâce à l'esprit, le Russe grâce aux yeux).

Un nombre important de proverbes russes reflètent l'infériorité des représentants de l'ethnie allemande par rapport aux Russes. *Čto russkomu horošo, to nemcu smert'* (Ce qui est bon pour le Russe, est mortel pour l'Allemand), *U nemcev šineli ne po russkoj meteli* (Les Allemands ont des capotes peu convenables aux tempêtes de neige russes).

Un cycle important de proverbes russes est consacré aux Tatars, qui chez le peuple russe sont associés à l'invasion mongole-tatare et au joug qui s'en suit : *Mnogo nam bed nadelali – han krymskij da papa rimskij* (Le Khan de Crimée et le pape de Rome nous ont apporté beaucoup de malheurs), *Rano tataram na Rus' idti* (Il est tôt pour les Tatars d'aller conquérir la Rus'). Par conséquent, les Tatars sont perçus comme des personnes dont le danger émane, souvent inattendu,

entraînant dévastation, malheur et mort : *Nevolej tol'ko tatory berut* (Seuls les Tatars vainquent par l'captivité), *Nezvanyj gost' huže tatarina* (Le hôte non invité est pire qu'un Tatar). Les Tatars sont souvent associés dans les représentations collectives à l'incarnation du mal : *Zyrjanin ryž ot boga, tatarin ryž ot čerta* (Le Zyriane (Komi) est roux de Dieu, le Tatar est roux de Diable), *V vode čerti, v zemle červi, a v Krymu tatory* (Dans l'eau il y a des malins, dans la terre il y a des vers et en Crimée il y a des Tatars). À cet égard, les traits caractéristiques du groupe ethnique tatar sont la méchanceté : *Zlee zla tatarskaja čest'* (Plus méchant que méchanceté est l'honneur des Tatars), la malhonnêteté et la ruse : *Nam, tataram, vse darom* (Pour nous Tatars tout est à l'as). Il est à signaler qu'après la conquête et l'annexion du khanat de Kazan à l'État russe, l'attitude envers les Tatars a pris une autre nuance. Les proverbes qui ont émergé au cours de cette période soulignent le nouveau statut des Tatars, et l'importance de l'inclusion des territoires tatars dans la Russie : *Net proku v tatarskih očah* (Les yeux tatars ne nous servent à rien).

Le portrait parémiologique du Tzigane est l'un des plus développés, et comme dans le cas de celui de l'Allemand et du Tatar, il est généralement négatif. Parmi les caractéristiques sociales et morales des Tziganes, les proverbes les plus répandus citent des motifs d'errance, l'absence de résidence permanente : *U cygana vezde rodina* (Les Tziganes ont partout leur patrie), le caractère vindicatif : *Kto cygana obmanet, treh dnej ne proživet* (Qui trompera un Tzigane ne survivra pas plus de trois jours) et la tromperie : *Cygan išet togo, kak by obmanut' kogo* (Le Tzigane cherche qui tromper), *Cyganu bez obmanu i dnja ne prožit'* (Le Tzigane ne peut passer un jour sans tromperie).

Bien que l'opposition 'ami-ennemi' soit l'un des éléments fondamentaux de la conscience humaine, la personne russe est capable de voir en 'l'étranger' des caractéristiques reconnaissables de 'soi'. Ainsi, les Russes sont impressionnés par le tempérament enjoué des Tziganes, leur amour pour le chant et la danse et celui pour la nourriture : *Cygan čto golodnee, to veselee* (Plus le Tzigane a faim, plus il est joyeux), *I u cygana duša ne pogana* (L'âme d'un Tzigane n'est pas ignoble).

Dans les proverbes sur le groupe ethnique des Ukrainiens, tout d'abord, on souligne leur stupidité étonnamment combinée à la ruse : *Hohol glupee vorony, a hitree čerta* (Le Khokhol est plus bête que le corbeau, mais plus rusé que diable), *Gde hohol prošel, tam evreju delat' nečego* (Où le Khokhol est passé, le juif n'a rien à faire), ce qui aux yeux des Russes donne lieu à une certaine dualité de comportement des Ukrainiens qui ne contribue pas à une communication réussie : *Hohol ne sovret, da i pravdy ne skažet* (Khokhol ne mentira pas et ne dira pas la vérité). Dans le contexte des caractéristiques peu flatteuses de l'ethnie ukrainienne, décrites dans des parémies russes, plusieurs proverbes reconnaissent les capacités musicales des Ukrainiens : *Horoš rusak do čtenija, hohol do spevan'ja* (Le Russe est bon dans la lecture, le Khokhol dans le chant).

L'attitude des Russes envers les Français est toujours particulière. Pendant deux siècles, les nobles russes parlaient français, négligeant leur langue maternelle. Même le petit Pouchkine n'a appris à parler russe qu'avec sa nourrice. En Russie,

la première vague des Français, fuyant les horreurs de la Révolution, est datée de la fin du XVIII^e siècle. Il est intéressant que ni dans la littérature russe ni dans le fond parémiologique de cette époque, nous ne trouvons d'image positive du Français, car la majorité des nouveaux-venus, gouvernantes et précepteurs, ont souvent négligé leurs obligations, étaient mal éduqués et arrogants envers leurs disciples (Sergeeva, 2006 : 34) : *U francuza nožki tonen'ki, duša koroten'ka* (Le Français a des jambes minces et une âme petite). Un nombre important de proverbes sur les Français a été créé pendant la guerre de 1812. Ces proverbes ne reflètent que la lutte du peuple contre l'envahisseur étranger : *Golodnyj francuz i vorone rad* (Même le corbeau met en joie le Français affamé lui-même), *Sam sebja sžeg francuz, sam sebja i pomorozil* (Le Français lui-même s'est brûlé et s'est frigorifié lui-même) et célèbrent souvent le courage des guerriers français : *Francuz boek, a russkij stoek* (Le Français est dégourdi mais le Russe est ferme). Nous voyons donc, que l'attitude des russes vis-à-vis des Français est double.

Les représentants de l'ethnie grecque dans les parémies de la langue russe sont assortis de traits de caractère tels que la ruse, la tromperie et la cupidité : *Grek skažet pravdu odnaždy v god* (Le Grec dira la vérité une fois par an), *Grek odnu maslinku s'est – i to pal'čiki obsoset* (Le Grec mangera une seule olive et sucera encore les doigts).

Quant aux langues française et lettonne, nous avons constaté une quasi absence dans le fond parémiologique de ces ethnies des unités qui mentionnent un gentilé quelconque. Ainsi en langue française, nous n'avons trouvé qu'un proverbe sur les Anglais – *D'Angleterre ne vient bon vin ni bonne guerre*, et deux parémies en langue lettonne, une sur les Tziganes – *Čigānu krūmos nenokērsi* (On n'attrapera pas le Tzigane dans les buissons) et l'autre sur les Allemands – *Vācietim no ratu pakaļas izkritis* (À l'Allemand, cela est tombé de l'arrière du chariot).

Cependant, la langue française s'avère assez prolifique quant aux unités qui s'expriment sur les habitants des provinces et régions françaises : Anjou – 1, Auvergne – 1, Limousin – 1, Bourgogne – 4, Bretagne – 7, Champagne – 4, Gascogne – 1, Normandie – 11 et Vosges – 1 : *Les Auvergnats et les Limousins font leurs affaires, puis celles des voisins, Parole de Bourguignon vaut une obligation, Jamais Breton ne fit la trahison*. En langues lettonne et russe un tel phénomène n'est guère observé, on trouve deux unités lettonnes, une sur les Courlandais – *Sirds kurzemnieka gods* (Le cœur est l'honneur du Courlandais) (LSDF-1880-1657) et l'autre sur les Latgaliens *Čyūļs loktā, a latgaļs koktā* (Le Letton au perchoir, mais le Latgalien dans le coin) (LSDF-1950-8059).

CONCLUSIONS

Il est évident qu'aucun représentant des nationalités mentionnées dans les proverbes ethnonymiques n'est vraiment perçu comme hostile ou directement nommé 'ennemi', i.e. 'la personne qui déteste quelqu'un et qui cherche à lui nuire' (TLFi, 1994) mais plutôt une personne pour laquelle on éprouve de l'aversion, de l'éloignement, un Autrui qui ne fait pas parti du groupe. D'où la focalisation des

unités parémiologiques sur les 'défauts' communs pour telle ou telle nationalité ou ethnique, sur le comportement *sui generis*.

Les parémies citées ont été collectées au cours de la constitution du corpus parallèle et sont extraites dans sa majorité des recueils du XIX^e et XX^e siècle réédités (Douron, 1986; Niedre et Ozols, 1955; Dal', 1989), des recherches parémiologiques, monographies et articles et représente 6% du corpus des proverbes russes, 0,2% du corpus des proverbes français et 2% du corpus des proverbes lettons.

Il est à noter que certaines unités sont tombées en désuétude, quelques-unes ont acquis une nouvelle vie comme par exemple l'unité russe *Nezvanyj gost' huže tatarina* (L'hôte non invité est pire qu'un Tatar) qui est largement reprise dans la presse et dans la littérature : 'Ja sprosil kak by meždu pročim: 'Rodstvenniki?' A ona skazala: 'Nezvanyj gost' huže tatarina' (J'ai demandé entre autres choses : 'Les proches ?' Mais elle a dit 'L'hôte non invité est pire qu'un Tatar')' (Azarov, 2002 : 12) ou encore *Čto russkomu horošo, to nemcu smert'* (Ce qui est bon pour le Russe est mortel pour l'Allemand) : 'Možno skazat', čto my – antipody nemcev. Ne zrza že byla pridumana pogovorka Čto russkomu horošo, to nemcu – smert' (Nous pouvons dire que nous sommes les antipodes des Allemands. Aussi n'est-il pour rien qu'on a inventé le proverbe *Ce qui est bon pour le Russe, est mortel pour l'Allemand*)' (Kolokolova, 2011). Un autre cas curieux est fixé – l'unité disparue de l'usage en langue russe est assez connue en Allemagne : *Nemec hiter: obez' janu vydumal* (L'Allemand est rusé : il a inventé le singe) (Rahmanova, 2002).

REFERENCES

- Azarov, J. (2002) *Podozrevaemyj*. Moskva: Vagrius.
- [CNRTL] *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (2012). Disponible en ligne <https://www.cnrtl.fr/definition/ennemi> [Consulté le 4 mai 2019].
- Conesa, P. (2011) *La fabrication de l'ennemi ou comment tuer avec sa conscience pour soi*. Paris : Robert Laffont. Disponible en ligne <https://books.google.lv/books> [Consulté le 30 mars 2019].
- Cumin, D. (2005) *L'ennemi dans les relations internationales. Le point de vue de Carl Schmitt*. Disponible en ligne http://www.institut-strategie.fr/strat72_Cumin2_tdm.html#Note44 [Consulté le 30 mars 2019].
- Fasmer, M. (1996) *Ètimologičeskij slovar' russkogo jazyka. V 4-h tomah.*: Perevod s nemeckogo. – 3-e izdanie, stereotip. Moskva: Azbuka-Terra.
- Fischer, G. (1999) Le concept de relation en psychologie sociale. *Recherche en soins infirmiers* 56 : 4-11.
- Grzegorzycykowa, R. (2002) *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kabuzan, V. (1998) *Èmigracija i reèmigracija v Rossii v XVIII – načale XX veka*. Moskva: Nauka.
- Kolokolova, E. (2011) *Čto russkomu horošo, to nemcu – smert'*? Disponible en ligne <http://www.i-gazeta.com/news/region102/18058.html> [Consulté le 13 mars 2019].
- Mieder, W. (1993) *Proverbs are never out of season: Popular wisdom in the modern age*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Rahmanova, A. (2002) *Obraz nemca v slavjanskom soznanii*. Disponible en ligne <https://www.dw.com/ru/> [Consulté le 13 mars 2019].

- Sergeeva, A. (2006) *Russkie: stereotipy povedenija, tradicii, mental'nosť*. Moskva: Flinta. Disponible en ligne <https://mylektsii.ru/6-53879.html> [Consulté le 13 mars 2019].
- [TLFi] *Le trésor de la langue française informatisé* (1994). Disponible en ligne <http://atilf.atilf.fr/> [Consulté le 30 mars 2019].

SOURCES DES PROVERBES

- Dal', V. (2000) *Posloviцы russkogo naroda v dvuh tomah*. Moskva: Hudožestvennaja literatura.
- Dournon, J.-Y. (1986) *Dictionnaire des proverbes et dictons de France*. Paris : Hachette.
- [LSDF] *Latviešu sakāmvārdu datorfonds*. Disponible en ligne <http://valoda.ailab.lv/folklor/sakamvardi/> [Consulté le 30 mars 2019].
- Niedre, J., Ozols, J. (1955) *Latviešu sakāmvārdi un parunas*. Rīga: Latvijas valsts izdevniecība.
- [TBPT] *Le trésor des belles paroles tibétaines* (1858). Paris : Duprat.

THE IMAGE OF THE ENEMY IN FRENCH/LATVIAN/RUSSIAN PROVERBS

Abstract. Paraphrasing Renata Grzegorzcykowa (2002: 162) we look at the world through proverbs that language has given us. The popular wisdom is traditionally one of the references for the reconstruction of the image of the world conveyed by a given language because, drawn from the historical experience, proverbs carry moral values and represent the internal sources of the culture of society, thus, allowing to recreate the national social psychology of the people. In the proposed contribution we focus on the reconstruction of the image of the world in proverbs, in particular on the enemy in proverbs i.e. in the units containing an appreciation or expressing an attitude vis-à-vis foreigners. Thus, the analysis of the corpus has shown that on Russians' scale of enemies, the dominant position is occupied by the Germans. There are two possible explanations of this phenomenon. Firstly, the fact that until the eighteenth century the ratio of German immigrants registered in Russia was much higher compared to the representatives of other nationalities or ethnicities (Kabuzan, 1998: 91). Secondly, German denoted any person of origin other than Russian (Polish, Dutch, French, etc.) because the demonym 'nemets' (German) is perceived not as exoethnism in the political and daily Russian consciousness but in the meaning 'ne moi' (which is not mine) (Fasmer, 1996: 151).

Key words: proverb, friend, enemy

Olga Billere (MH) chargée de cours au Département d'études romanes de la Faculté des sciences humaines de l'Université de Lettonie, son principal domaine de recherche concerne la parémiologie. Courriel : olga.billere@lu.lv

PROJECTION VS. PERCEPTION : LA PRÉSENTATION DE SOI À TRAVERS LA DESCRIPTION DE L'AUTRE EN DIDACTIQUE DU FLE

MÉLANIE BUCHART

Université de Helsinki, Finlande

Résumé : Dans cet article, nous proposons de problématiser les notions d'identité et d'altérité du point de vue de la didactique de l'interculturel en FLE et de l'analyse du discours. Après un rapide exposé des apports de ces autres disciplines concernant ces notions, nous nous concentrerons plus particulièrement sur les représentations de l'identité collective en classe de langue. En effet, à travers la mise en discours de l'altérité, l'énonciateur (par exemple l'auteur d'un manuel de FLE) diffuse des représentations figées à la fois sur l'autre, l'étranger, mais aussi sur la culture source c'est-à-dire sur sa communauté d'appartenance. Le chercheur peut ainsi déceler, à travers le discours des manuels locaux, ce que la société source remet en question, valorise ou déplore et, par conséquent, peut trouver intéressant, bizarre, 'anormal', dans la société cible. Le discours produit met en miroir deux mondes qui se rencontrent à travers un jeu constant de représentations endogènes et exogènes, dont nous montrerons quelques exemples tirés d'une analyse diachronique des manuels de FLE utilisés en Finlande depuis une cinquantaine d'années.

Mots-clés : identité, altérité, manuels, didactique, représentations

INTRODUCTION

Les notions d'identité et d'altérité ne peuvent se départir l'une de l'autre. Comme l'affirme Porcher (1997 : 21-22), 'l'autre est à la fois ma condition et ma définition', il n'existe pas de subjectivité sans intersubjectivité, pas de 'je' sans 'tu', pas d'ego sans alter ni d'alter sans ego et par conséquent pas d'identité sans altérité.

Dans cet article, nous proposons de problématiser ces notions d'identité et d'altérité du point de vue de la didactique de l'interculturel en FLE, et plus particulièrement des représentations de l'identité collective en classe de langue. En effet, à travers la mise en discours de l'altérité, l'énonciateur (par exemple l'auteur d'un manuel scolaire) diffuse des représentations figées à la fois sur l'autre, l'étranger, mais aussi sur la culture source qui met en discours ces représentations. Le discours produit met en miroir deux mondes qui se rencontrent à travers un

jeu constant de représentations endogènes et exogènes et de rectifications de l'identité collective perçue par l'autre, dont nous montrerons quelques exemples tirés de manuels de FLE publiés en Finlande.

1 L'IDENTITÉ : UNE PERCEPTION ?

Le psychologue Erikson a mis en circulation et popularisé le terme d'identité dans les sciences humaines. Ses premiers travaux remontent aux années 1930, suite à sa découverte de l'école 'culture et personnalité' (Kardiner, Mead, etc.). Dans les années 1950, en sociologie et en psychologie sociale, la théorie des rôles et la théorie du groupe de référence ont contribué à la diffusion de la notion d'identité, en insistant notamment sur le phénomène d'identification de l'individu à différents groupes (ethniques, religieux, politiques) (Halpern, 2004 : 14). Dans les années 1960, aux Etats-Unis, le terme s'est diffusé d'autant plus vite en sociologie que de multiples revendications identitaires l'ont définitivement installé dans le champ politique. L'identité est alors devenue un objet de recherches universitaires qui portent encore aujourd'hui principalement sur les identités minoritaires : *Black Studies*, *Women's Studies*, *Gay's Studies*, *Chicano Studies*, etc. (ibid. : 15). L'affirmation de l'individu dans la pensée moderne puis postmoderne a elle aussi contribué à la popularité du terme. Cependant, le sens du concept ne semble pas encore fixé en sciences humaines (Mucchielli, [1986] 2011 : 4).

En didactique des langues, l'identité est définie par Groux et Porcher (2003 : 129) comme 'l'unité de l'individu ou un ensemble de traits permanents qu'il conserverait tout au long de sa vie'. Les auteurs précisent qu'il y a rarement concordance entre l'identité présentée par le sujet et celle attribuée par l'entourage. Ainsi, l'altérité se représente notre identité selon ses propres critères de catégorisation. Cependant, envisager l'identité comme un ensemble de traits permanents semble réducteur. Au contraire, le caractère évolutif et non figé des composantes de l'identité constitue selon nous l'essence de la notion. Comme le souligne Mucchielli ([1986] 2011 : 10), l'identité est en perpétuelle transformation et constitue un système complexe de significations :

L'identité est un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs.

Par ailleurs, l'identité s'actualise constamment dans l'interaction puisque l'individu se comporte dans celle-ci de façon à se sentir valorisé et à, par exemple, ne pas 'perdre la face', comme le montrent les travaux de Goffman (1973a, 1973b, 1974). L'individu peut choisir de mettre en adéquation la projection de son identité avec ce que l'altérité attend de lui et/ou modifier cette projection en fonction d'expériences singulières.

2 LES REPRÉSENTATIONS DE L'ALTÉRITÉ

La *représentation* est un concept transversal issu de la sociologie (Durkheim, [1898] 1951) et de la psychologie (Piaget, 1936). Son étude en psychologie sociale a été reprise dans les années 1960 par Moscovici qui décide de spécifier les 'représentations sociales' en regard des 'représentations collectives' (Durkheim) et des 'représentations individuelles' (Piaget). Moscovici préfère parler de *représentations sociales*, Boyer de *représentations communautaires* tandis que d'autres didacticiens ont préféré les *représentations collectives* de Durkheim. Boyer (2003 : 14) établit d'ailleurs une distinction entre les représentations sociales 'différenciatrices des groupes constitutifs d'une société selon les positions qu'ils occupent' et les représentations collectives 'consensuelles sur le plan de la communauté dans son ensemble'. Les premières seraient donc intra-communautaires et les secondes uniquement communautaires. Quand il traite des deux, l'auteur les réunit sous l'appellation 'représentations partagées', plus générale.

Pour Moscovici (1989 : 82), les représentations sont dites sociales car elles se construisent justement dans les interactions sociales. Par ailleurs, elles sont évolutives et 'fournissent une grille de décodage, d'interprétation du monde et une matrice de sens qui jouent comme processus d'arbitrage de la réalité.' (Mannoni, [1998] 2010 : 91). Ce qui nous intéresse plus particulièrement dans l'analyse des manuels de langues, c'est justement le figement des identités et altérités induit par ces supports qui, d'une certaine façon, capturent l'ensemble des représentations circulant dans une société sur une autre. Ces ouvrages pédagogiques donnent à voir selon Zarate (2006 : 37) une 'simplification de la réalité sociale [...] par la valorisation du recours à l'essentiel'.

Les représentations sociales sont aujourd'hui définies en psychologie comme 'des ensembles complexes d'éléments, informations ou connaissances, partagés par un ensemble spécifique d'individus, à propos d'un objet donné' (Sales-Wuillemin, 2005 : 179). Elles circulent dans cet ensemble spécifique d'individus et peuvent donc être parfois partagées et/ou diffusées par un groupe source sur un groupe cible. Dans une perspective didactique, Zarate (2006 : 29) précise d'ailleurs que 'les représentations sociales constituent un mode à part entière de connaissance de la réalité, [...] elles contribuent à faire exister une réalité dont elles sont constitutives'. Ainsi, toute représentation individuelle ou collective de l'altérité permet d'approcher une réalité, de la définir selon des filtres sans jamais pour autant prétendre à l'exactitude ni au réel.

Dans une perspective anthropologique, Augé (2010 : 15-16) affirme que : 'Nous avons besoin d'autres qui "résistent", d'autres vraiment "autres", pour construire et développer notre identité ; nous avons besoin d'identifier les frontières de l'autre pour identifier les nôtres'.

Dès lors, de quelle façon réaffirme-t-on/définit-on ses propres frontières, sa propre identité collective ou, en tout cas, celle qui est perçue par l'altérité ? Nous le verrons en analysant de manière qualitative les contenus et discours de notre corpus.

3 L'IDENTITÉ COLLECTIVE DANS LES MANUELS FINLANDAIS

3.1 DESCRIPTION DU CORPUS

Notre corpus est composé de deux séries de manuels de FLE utilisées en Finlande au collège et au lycée ; le premier dans les années 70 : *D'accord, d'accord / Toujours d'accord* et le second dans les années 2000 : *Voilà*. Comme Auger (2011 : 314), nous partons du postulat que l'énonciateur se repère en même temps qu'il repère l'Autre. En représentant l'Autre, ici le Français, l'énonciateur expose en même temps en quoi il est différent de lui. Il révèle son identité à travers l'énonciation, comme le fait tout orateur d'après Barthes ([1970] 1994 : 315) : 'L'orateur énonce une information et en même temps il dit : je suis ceci, je ne suis pas cela'. A travers la mise en discours de l'altérité, l'auteur-énonciateur diffuse à la fois des représentations sur l'autre, l'étranger, mais aussi sur sa communauté d'appartenance.

En outre, Auger (2003 : 40) affirme que 'les procédés de valorisation/dévalorisation sont constitutifs de toute communauté qui produit un discours sur un autre groupe'. Grâce à l'analyse de ces procédés, nous pouvons tenter de déceler l'image des sociétés source et cible véhiculée par les outils pédagogiques. Nous ferons référence aux extraits des manuels en utilisant les initiales de la série : DD pour *D'accord, d'accord*, TD pour *Toujours d'accord*, V suivi du numéro du volume pour *Voilà* (p.ex. V1 désigne *Voilà, volume 1*). Nous utilisons les caractères italiques pour mettre en relief les énoncés analysés.

3.2 DE LA DÉPRÉCIATION DE L'IDENTITÉ COLLECTIVE SOURCE...

Dans la série *D'accord ? D'accord / Toujours d'accord*, publiée dans les années 70, les références toponymiques permettent une comparaison chiffrée entre la France et la Finlande :

La France n'est qu'un point sur la carte du monde, mais c'est un point important. Sa position est centrale en Europe (*tandis que la Finlande est située à la périphérie*). *La France est plus grande que la Finlande*. Avec 550 000 km², la France est le plus grand pays d'Europe occidentale. (TD : 12)

La France a plus de 50 millions d'habitants. *La population de la Finlande est beaucoup plus petite: moins de 5 millions d'habitants*. La densité de la population est de 92 habitants au km², c'est-à-dire bien inférieure à la densité des Pays-Bas (379), mais supérieure à la densité de la Suède (18) ou de la Finlande (14). (TD : 13)

La Finlande souffre de la comparaison avec le pays cible quant à sa position en Europe, sa superficie, la taille de sa population et sa densité. Le comparatif est même expliqué à l'aide de l'exemple suivant :

Le climat français est *meilleur que* celui de la Finlande. (TD : 22)

Le comparatif de supériorité est lui aussi en faveur de la société cible : la France. Ces énoncés relatifs à la Finlande ne sont pas essentiels à la compréhension du point grammatical. Ce sont des choix auctoriaux et éditoriaux qui dévalorisent le pays source en valorisant l'altérité. La plupart des références à l'identité collective source, la Finlande, sont donc dévalorisantes et, en contrepoint, valorisent l'altérité française.

La Finlande est également perdante dans la confrontation à d'autres nations, p.ex. dans cet extrait du journal radio suisse qui annonce :

Championnat d'Europe : tour préliminaire : à Helsinki, les Pays-Bas ont *battu la Finlande* par 3 à 1 grâce à deux buts de Cruyff et un de Neskens. (TD : 164)

On assiste cependant à quelques tentatives de justification ou de déconstruction des représentations de l'autre sur soi, comme dans le chapitre 29 qui s'intitule 'La Finlande en raccourci' avec, par exemple, un texte émanant de l'altérité. Il s'agit d'un extrait du journal *Sud-ouest* dont l'auteur est français : Claude Rousseau.

L'énonciateur commence par définir l'identité finlandaise par la négative, c'est-à-dire par ce qu'elle n'est pas :

La Finlande ? Elle est dans une forme de *vie*, qui est d'ici, et de nulle part ailleurs. Qui *n'est ni slave, ni scandinave, ni américaine*.

Puis, par une gradation de l'amour pour la nature, qui semble être l'une de ses caractéristiques essentielles :

Elle est dans certains plats typiques venus tout droit de Carélie. Elle est, surtout, dans *un amour total, exclusif, inimaginable pour la nature*. Cela tient, je crois, à l'origine paysanne des Finlandais. Dès qu'arrivent les beaux jours, ils se ruent vers la nature, ils vont se cacher au fond des forêts, souvent dans une simple cabane, auprès d'un lac. Une cabane, à côté de laquelle il y en a toujours une autre, plus petite où fume la cheminée du sauna.

Dans la suite du texte, une polyphonie se met en place : l'auteur-énonciateur du manuel se décharge de la description de sa propre communauté et la confie à un énonciateur-relais (terme emprunté à Auger, 2007 : 78), membre de la culture cible, l'auteur de l'article : Claude Rousseau. Celui-ci à son tour énonce les représentations que d'autres (ici, les gens du sud) peuvent avoir sur les Finlandais :

L'origine paysanne explique peut-être aussi *les visages qui n'expriment rien, la retenue, qui semble si inhumaine à ceux qui viennent du Sud. Mais ce n'est qu'un masque*. On ne montre pas ses sentiments dans la rue. On ne s'y embrasse pas. On ne se retourne pas sur un ivrogne couché entre deux voitures, sur un parking (des ivrognes, hélas, il y en a beaucoup). Mais c'est aussi, chez lui ou avec des amis, *un homme très gai que ce*

Finlandais si réservé, si 'absent'. Qui rit très bien, qui plaisante, qui a le sens de l'humour. Chez les Finlandais, il y a sous la surface, un volcan ! Mais c'est aussi le peuple le plus amical, le plus 'voisinant'. (TD : 128)

L'énonciateur initial et principal entend, par ce choix, briser les représentations circulant sur l'identité finlandaise en les expliquant par une origine ('paysanne'), explication dont la certitude est modalisée ('peut-être'). Les qualificatifs qui apparaissent comme des défauts d'après l'altérité ('absent', 'réservé') sont justifiés et même enrayés par des qualités et des superlatifs ('très gai', 'qui a le sens de l'humour', 'le plus amical', 'le plus "voisinant"'). Ce type de texte permet de douter du public cible : il semble qu'il s'adresse davantage à des apprenants de finnois qu'à des apprenants finlandais de français langue étrangère. Il me semble que l'auteur fournit ici à l'apprenant des arguments 'prêts à opposer' à toute représentation émise par l'altérité lors d'une interaction.

Dans cette série des années 1970, la subjectivité de l'énonciateur n'est pas très visible : il s'en remet souvent à d'autres discours mais, en effectuant les choix des documents, il fait indirectement entendre sa propre voix, à travers celles qu'il cautionne.

3.3 ... À SA REVALORISATION

L'axiologie des représentations, au départ défavorable à la Finlande, commence donc dans les années 70 à s'inverser, d'abord avec ces processus de déconstruction des auto-représentations puis à travers une valorisation de l'identité collective finlandaise, très nette dans les années 2000. En effet, dans la série parue trente ans plus tard intitulée *Voilà*, l'identité finlandaise est hautement valorisée, comme dans cet exemple où un journaliste québécois se rend dans un lycée finlandais :

Il veut en savoir un peu plus sur ce pays classé en tête des palmarès mondiaux des performances scolaires [...]. Vous savez sans doute que les résultats scolaires sont excellents et que la Finlande se situe dans le peloton de tête des pays de l'OCDE. [...] Il faut quand même signaler que les bases qu'on nous enseigne au collège sont solides. (V5 : 6-7)

Les auteurs insistent ici sur les performances éducatives mais montrent également, à travers le choix des personnages, que ces résultats intéressent les journalistes du monde entier. Le petit pays déprécié dans les années 70 devient un modèle à suivre dans différents domaines :

- La politique familiale
Un congé parental est normal *en Finlande*. (V4 : 50)
- Le droit des femmes
La Finlande fait néanmoins figure de *pionnière*, car elle est le *premier pays du monde* à avoir accordé aux femmes le droit de se faire élire. (V6 : 128)
- La propreté, la salubrité, etc.

En Finlande, on n'achète pas d'eau en bouteille parce que l'eau du robinet est bonne. (V4 : 12)

Le fait d'utiliser dans les exemples 1 et 3 le toponyme 'en Finlande' oppose la culture source et la culture cible et renvoie implicitement à l'anormalité des autres fonctionnements : le congé parental n'est pas un acquis social normal pour l'Autre et les Français boivent de l'eau en bouteille car la qualité de l'eau du robinet dans leur pays laisse à désirer. Dans l'exemple 2, l'auteur souhaite montrer que sa société d'appartenance se distingue également à l'échelle internationale. La seule occurrence dévalorisante sur la Finlande concerne la taille du pays, sur laquelle l'identité source n'a aucune prise :

Les Français lisent beaucoup de BD, mais la Finlande est un *petit pays* et les éditeurs ne s'y intéressent pas vraiment. (V2 : 139)

La dépréciation porte donc sur un paramètre que les Finlandais ne pourront pas changer. Toutes les autres références sont d'une axiologie positive.

Les coutumes finlandaises ne sont pas seulement décrites du point de vue source mais aussi à travers le regard que les personnages français portent sur elles :

Lauri : Nous, en Finlande, on se baigne même en hiver quand la mer est gelée. On fait un trou dans la glace et après le sauna, on se jette dans l'eau glacée.

Alexandra et Yves : *Ils sont fous ces Finlandais !* (V2 : 203)

Non mais ça va pas la tête ! Tu veux notre mort ! [...] nous n'en croyions pas nos oreilles. Nous baigner, par un froid pareil ? [...] *Curieusement, la deuxième fois, il était déjà bien plus facile de supporter la chaleur et peu à peu, nous avons commencé à apprécier ces coutumes finlandaises, y compris la baignade dans l'eau glacée.* (V3 : 120)

Les personnages chargés de représenter l'altérité française (Alexandra et Yves) apprécient peu à peu les coutumes qui les choquaient au préalable. En réalité, l'énonciateur met ici en discours les étapes successives qui permettent le développement de l'ethnorelativisme chez l'apprenant, en montrant que les personnages sont aussi passés par ces étapes avant de comprendre et d'accepter l'altérité. Il s'agit en quelque sorte d'une mise en abyme de l'approche interculturelle prônée par les directives nationales et même supra-nationales comme le Conseil de l'Europe.

CONCLUSION

Pour conclure, l'identité est une notion complexe car mouvante, faite d'appartenances multiples qui s'opposent parfois entre elles : identité régionale, nationale, européenne, occidentale, religieuse, sexuelle, professionnelle, etc. De plus, l'identité est évolutive : elle change avec le temps et modifie

les comportements selon les âges, les contextes, les circonstances. Il est par conséquent difficile de la capturer et de la décrire. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de travailler sur les discours sur l'identité et l'altérité, qui cristallisent et produisent des représentations dans un support figé comme le manuel scolaire, car celui-ci donne à voir la projection d'une identité collective par l'auteur-énonciateur, ainsi que sa perception par l'altérité à une époque donnée. De la même façon, cette étude permet de mettre au jour l'orientation axiologique de l'énonciateur envers l'identité (Buchart, 2018), ici dévalorisante dans les années 70 puis promotionnelle et laudative dans les années 2000.

L'individu définit en général son identité individuelle ou collective en contrepoint par rapport à celle des autres, en affirmant ce qu'il n'est pas et en se définissant comme faisant partie d'un groupe partageant cette identité-là (p.ex. catholique *vs.* musulman, hétérosexuel *vs.* homosexuel, Européen *vs.* Africain, cadre *vs.* ouvrier, etc.). Comme l'explique Mucchielli ([1986] 2011 : 3) : 'les fondements de l'identité d'un acteur pour d'autres acteurs (ou pour lui-même) se trouvent dans les identités de ces autres acteurs (ou du premier acteur lui-même)'. L'individu a donc besoin de classifications, de catégorisations et de structures de référence pour se situer dans un système, ce que propose le manuel de langue malgré tous les reproches qu'on peut lui faire.

BIBLIOGRAPHIE

- Augé, M. (2010) *La Communauté illusoire*. Paris : Petite bibliothèque.
- Auger, N. (2003) Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union Européenne. In C. Alén-Garabato, N. Auger, P. Gardies et E. Kotul (éds.) *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures: enquêtes et analyses* (pp. 35-71). Paris : L'Harmattan.
- Auger, N. (2007) *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Cortil-Wodon (Belgique) : Editions Modulaires Européennes (E.M.E.), coll. Proximités : didactique.
- Auger, N. (2011) Les manuels : analyser les discours. In P. Blanchet et P. Chardenet (dirs.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et culture : approches contextualisées* (pp. 313-316). Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Barthes, R. ([1970] 1994) L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire. In *Recherches rhétoriques* (pp. 172-223). Paris : Points (1^e éd. *Communications* 16).
- Boyer, H. (2003) *De l'autre côté du discours, recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.
- Buchart, M. (2018) La matérialité discursive des représentations de l'altérité française dans les manuels de FLE finlandais : axiologie de la description, subjectivèmes et généralisations. In S. Dubois, J. Montemayor Gracia et V. Neusius (éds.) *Lehrwerke für Sprache und Literatur als kulturelle Mittler im Fremdsprachenunterricht: Québec - Kanada - Europa / Les manuels de langue et de littérature étrangères comme médiateurs culturels : Québec - Canada - Europe* (pp. 65-79). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Durkheim, E. (1898 [1951]) *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF. Réédition de Durkheim E. Représentations individuelles et représentations collectives. In *Revue de Métaphysique et de Morale*, VI. (pp. 273-302).
- Goffman, E. (1973a) *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit.

- Goffman, E. (1973b) *La mise en scène de la vie quotidienne : 2. les relations en public*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974) *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- Groux, D. et Porcher, L. (2003) *L'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- Halpern, C. (2004) Faut-il en finir avec l'identité ? In C. Halpern et J.-C. Ruano-Borbalan (coord.) *Identité(s). L'individu. Le groupe. La société* (pp. 11-20). Auxerre : Sciences humaines éditions.
- Mannoni, P. ([1998] 2010) *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1989) Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. Jodelet (éd.) *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris : PUF.
- Mucchielli, A. ([1986] 2011) *L'identité*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Porcher, L. (1997) Lever de rideau. In G. Zarate and M. Candelier (coord.), *Les représentations en Didactique des Langues et des Cultures*, (pp. 11-27). Paris : ENS de Fontenay/St Cloud.
- Sales-Wuillemin, E. (2005) *Psychologie sociale expérimentale de l'usage du langage : représentations sociales, catégorisation et attitudes : perspectives nouvelles*. Paris : L'Harmattan.
- Zarate, G. ([1993] 2006) *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

CORPUS DE MANUELS

- Anttila, J., Nuotio, I. et Sinisalo, M. ([1977] 1980) D'accord ? D'accord. Jyväskylä : K. G. Gummerus Osakeyhtiönkirjapaino.
- Anttila, J., Nuotio, I. et Sinisalo, M. (1977) *Toujours d'accord*. Helsinki : Yhteiskirjapaino Oy.
- Bärlund, K., Jokinen, J., Raitala, E., Bellotti, L. et Laspeyres, C. ([2004] 2008) *Voilà ! 1 Textes*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- Bärlund, K., Jokinen, J., Maala, S., Mauffret, D. et Raitala, E. (2009) *Voilà ! 2 Textes et exercices. Les loisirs*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- Bärlund, K., Raitala, E., Simula, P. et Mauffret, D. ([2005] 2008) *Voilà ! 3 Textes et exercices. Chez nous et ailleurs*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- Hankala-Perttula, P., Mauffret, D., Raitala, E. et Simula, P. ([2006] 2009) *Voilà ! 4 Textes et exercices. Avant et maintenant*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- Hankala-Perttula, P., Kivivirta, N., Kuikka, T., Mauffret, D. et Raitala, E. ([2007] 2009) *Voilà ! 5 Textes et exercices. Les études et les projets d'avenir*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- Kivivirta, N., Kuikka, T., Mauffret, D. et Raitala, E. ([2007] 2008) *Voilà ! 6 Textes et exercices. La culture ; Notre monde à nous tous*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.

PROJECTION VS PERCEPTION: PRESENTING OF THE SELF THROUGH THE DESCRIPTION OF THE OTHER IN DIDACTICS OF FFL

Abstract. In this paper, we aim at problematizing the notions of identity/the self and alterity/the other, from the perspective of discourse analysis and didactics of interculturality in teaching and learning FFL (French as a Foreign Language). After explaining what different fields have brought to the definition of these notions, we will particularly focus on the representations of collective identity in language courses. Indeed, through the discourse on alterity, the enunciator (for instance, the author of an FFL textbook) spreads frozen representations of the otherness, the 'foreigner', but also of the self, the 'source culture' he

belongs to. Therefore, through local textbook discourses, the researcher can detect and reveal what the source society questions, values or depreciates, finds interesting, weird or abnormal in the target society. The produced discourse mirrors two worlds meeting by means of a constant game of endogenous and exogenous representations. We will analyze diachronically some examples of this axiological way of presenting oneself in pedagogical material in Finland and show how the axiology of self-representations has been reversed.

Key words: identity, otherness, textbooks, didactics, representations

Mélanie Buchart (Dr. en sciences du langage) est maître de conférences en philologie française à l'Université de Helsinki (Finlande). Ses intérêts de recherche portent sur la conceptualisation de la culture et de l'interculturel en didactique du FLE et plus généralement sur les discours sur l'identité et l'altérité (p.ex. le discours de haine en ligne). Courriel : melanie.buchart@helsinki.fi

BASE DES DONNÉES DES MARQUEURS DISCURSIFS COMME INSTRUMENT DE L'ANALYSE LINGUISTIQUE (SUR L'EXEMPLE DE *ZNATCHIT*)

NADEZHDA BUNTMAN

Université d'État Lomonossov de Moscou, Russie

Résumé. Notre recherche est centrée sur le fonctionnement des marqueurs discursifs (MD) dans les textes écrits. La sémantique du même MD peut varier en fonction de son statut morphologique, qui souvent est difficile à déterminer, et son rôle dans une énonciation concrète. Les principes de la base de données des MD ont été élaborés lors du projet de recherche sous la direction de Anna A. Zalizniak en 2016-2018. Le corpus de cette base de données contient les textes du sous-corpus parallèle russe-français et français-russe qui fait partie du Corpus National de la langue russe. Les textes littéraires des trois siècles (XIX^e, XX^e et XXI^e) traduits et corrigés par les spécialistes représentent un riche matériel pour une analyse linguistique des unités langagières, notamment des marqueurs discursifs. Diverses variantes de traduction précédées par le travail d'interprétation qu'effectue le traducteur littéraire professionnel aide à préciser la sémantique et l'emploi du MD dans la phrase. Le MD, en tant qu'unité de langue, est annoté en deux langues ; langue-source et langue-cible. Les paramètres d'annotation qui semblent pertinents pour cette analyse sont, entre autres, la position initiale, intermédiaire ou finale du MD, la négation, la réplique dialogique. Aussi, des MD peuvent être attachés à des mots adjacents (*tak znatchit* or *a znatchit*) qui se trouvent tagués dans une annotation. Cette méthode où l'analyse sémantique s'appuie sur les possibilités du corpus ouvre, à notre avis, de nouvelles perspectives pour la recherche des phénomènes linguistiques.

Mots-clés : marqueurs discursifs, base de données, corpus parallèle, analyse sémantique

INTRODUCTION

Cet article a pour but de montrer les possibilités d'une base de données en tant qu'instrument pour l'analyse sémantique des MD. L'objet de notre recherche est le fonctionnement des marqueurs discursifs (MD) dans le texte écrit sur l'exemple de *znatchit*. En fonction de leur statut morphologique - qui souvent est difficile à déterminer - et de leur rôle dans l'énonciation, la sémantique des

mêmes MD peut varier. Les principes de la base des données des MD russes qui sera notre instrument de recherche étaient élaborés dans le cadre du projet sous la direction de Anna A. Zaluzniak en 2016-2018.

Le corpus de cette base contient les textes du sous-corpus parallèle russe-français et français-russe du corpus national de la langue russe. Le sous corpus russo-français contient en ce moment vingt-deux textes intégraux de volume différent, dont la majorité sont des romans (F. M. Dostoïevski. *Crime et châtiment* (1866), I. S. Tourguenev. *Premier amour* (1860), M. A. Boulgakov. *La Garde blanche* (1924), S. A. Alexievitch. *La fin de l'homme rouge* – parties 1, 2) (2013) et autres), y sont aussi inclus des récits (A. S. Pouchkine. *La fille du capitaine* (1836), L. I. Oulitskaïa. *Sonietchka* (1992) et des nouvelles (A. P. Tchekhov. *Une banale histoire* (1889). Pour harmoniser le corpus y ont été rajoutés les textes russes non-fiction traduits en français tels que *la Constitution de la Fédération de Russie* (1993), un essai de Berdiaev (*De suicide* (1931)) et un roman policier (A. Vaïner, G. Vaïner. 38, *Rue Petrovka* (1975)).

Le sous-corpus franco-russe contient 15 oeuvres avec presque la même proportion de belles lettres (de H. de Balzac. *Le colonel Chabert* (1832) à F. Beigbeder. *99 francs* (2000) et d'essais (G. Genette : *Figures I, II* (1959-1965/1969), M.-P. Rey *L'effroyable tragédie : une nouvelle histoire de la campagne de Russie* (2012)).

Ces textes littéraires de langue russe datant de trois siècles (XIX, XX et XXI), traduits et corrigés par des spécialistes – traducteurs, rédacteurs et correcteurs – ensuite alignés par les étudiants du département français de la faculté des langues étrangères de l'Université Lomonossov de Moscou représentent un riche matériel pour l'analyse linguistique de toutes les unités de langue y compris les marqueurs discursifs. Les variantes de traduction du même MD dans divers contextes, le travail préliminaire de l'interprétation du traducteur professionnel qui précède le choix d'une unité de langue, permettent de préciser la sémantique et l'emploi des MD dans la phrase.

Il est à noter que dans la base des données supra corpus (BDSC) il existe des originaux pour lesquels il y a plusieurs traductions en français (*Oblomov* de Gontcharov 2 traductions, *Le Nez* de Gogol 4 traductions, *Le Manteau* de Gogol 4 traductions, *La mort d'Ivan Ilitch* de Tolstoï 2 traductions) et 2 traductions en russe de *La difficulté d'être* de Jean Cocteau.

ASPECT THEORIQUE

L'intérêt pour les MD dans la communauté linguistique se fait voir à partir des années 90, ce qui s'explique par de nombreuses recherches antérieures ciblées sur l'analyse du discours (Redeker, 1991 ; Fraser, 1996 ; Lenk, 1998).

Les marqueurs discursifs sont d'une grand utilité pour identifier l'idéolecte, pour rendre dans la traduction le style individuel d'un sujet parlant, pour préciser le sens de l'énonciation. Ainsi, ont été entrepris les tentatives de cataloguer les

MD russes (Kiseleva et Paillard, 2003 ; Baranov, Plungyan et Rakhilina, 1993) et de se focaliser sur le fonctionnement des MD particuliers.

METHODE

Le sous corpus russo-français et franco-russe est toujours en train de s'enrichir par de nouveaux textes, c'est pourquoi il nous semble pertinent d'indiquer le nombre de tokens dans chaque sens (tableau 1). Le fait que le nombre de tokens dans les traductions dépasse celui des originaux s'explique par l'existence de plusieurs traductions pour le même original.

Tableau 1 Données sur la quantité des tokens de la BDSC pour 25.05.19

Sens	Tokens dans les textes originaux	Tokens dans les textes traduits	total
Russe-français	1659239	2284898	3944137
Français-russe	649245	509033	1158278

Quelle est donc la procédure de tri des données textuelles et l'analyse qui s'ensuit ? D'abord, il est à signaler que l'unité lexicale qui est l'objet de notre étude est polyvalente. Ainsi, le lexème *znatchit* en tant qu'une forme de la 3 personne du singulier du présent du verbe, c'est-à-dire, jouant le rôle du prédicat dans une phrase avec un sujet (dans la plupart des cas exprimé par des pronoms démonstratifs neutres *eto*, *to*) n'était pas pris en considération. Formellement, le tri préalable se fait par le token, *znatchit* quand le lexème est précédé par une virgule ce qui élimine l'existence d'un substantif ou des pronoms *eto* ou *to*.

La deuxième étape prévoit la constitution des monoéquivalences (ME). Le terme *monoéquivalence* signifie une annotation bilingue d'un MD russe et de sa traduction comprenant plusieurs éléments : la variante discursive (VD) dans l'original et son cotexte immédiat, les propriétés du MD dans l'original, le MD dans la traduction et son cotexte, les propriétés du MD dans la traduction.

Tableau 2 Exemple d'une monoéquivalence dans le sens russe-français

ДПН 1866	Заперта; и дверь окрашена заново; отдается, значит , внаем».	значит < Parenth > < direct speech >	Il est fermé; et la porte a été repeinte, il est donc à louer. »	donc < Pres > < direct speech >
-------------	---	---	---	--

La polyéquivalence est un groupement de deux ME ou plus qui a une seule annotation dans l'original (MD dans l'original, ses propriétés et son cotexte) et un nombre respectif d'annotations dans la traduction. Le statut intermédiaire de *znatchit* entre connecteur logique et MD est visible dans la perception différente de la phrase par deux traducteurs, le premier a compris le lexème comme un MD

et a choisi de l'omettre sans porter préjudice au texte. L'autre le comprend comme connecteur et garde la même relation logique 'cause-conséquence' entre deux propositions.

Tableau 3 Exemple d'une polyéquivalence dans le sens russe-français

N	Cotexte de l'original	Propriétés de MD			
			№	Traduction	MD en traduction
17737	уши зачешутся – значит , к ДОЖДЮ,	значит < direct speech > < Parenth >			
			9131	les oreilles grattent avant la pluie,	zero
			9141	Quand ce sont les oreilles, alors il pleuvra;	alors

Une des possibilités de lever l'ambiguïté du statut du MD est d'élargir le cotexte de l'énonciation pour prélever dans l'entourage linguistique des indications explicites qui puissent préciser la sémantique de MD. Ainsi, dans la BDSC, il existe une option de l'extension du cotexte. Ci-dessous sont présentées deux phases de l'extension possible du cotexte de MD

N	Texte original	traduction	
95	– В полицию , значит, зовут, в контору .	– On vous convoque à la police, au bureau...	<u>montrer le cotexte</u>

Cotexte élargi (1)

N	original	traduction
94	– Из какой конторы?..	– De quel bureau?
95	– В полицию, значит, зовут, в контору.	– On vous convoque à la police, au bureau...
96	Известно, какая контора.	On sait bien de quel bureau il s'agit.

Cotexte élargi (2)

N	original	traduction
92	Тот молча протянул ему серую, сложенную вдвое бумажку, запечатанную бутылочным сургучом.	Celui-ci lui tendit en silence un papier gris plié en deux et cacheté avec de la cire à bouteilles.
93	– Повестка, из конторы, – проговорил он, подавая бумагу.	– Un avis, du bureau, prononça-t-il en lui remettant le papier.

N	original	traduction
94	– Из какой конторы?..	– De quel bureau?
95	– В полицию, значит, зовут, в контору.	– On vous convoque à la police, au bureau...
96	Известно, какая контора.	On sait bien de quel bureau il s'agit.
97	– В полицию!.. Зачем?..	– À la police!... Pourquoi?
98	– А мне почему знать.	– Est-ce que je sais, moi!

La combinatoire des paramètres qui sont établis en fonction du but de la recherche et dont le nombre peut augmenter, vise à répondre à la demande des chercheurs en linguistique et des traducteurs. Ainsi, pour l'analyse sémantique du MD, il est important de connaître sa position dans la phrase (initiale, finale ou intermédiaire), s'il est employé dans une phrase exclamative, interrogative ou affirmative, s'il est accompagné de négation ou d'un autre MD ou de marqueurs de temps et de modalité. Le tableau 4 représente les options de recherche qui peuvent être combinés dans les deux langues et selon plusieurs paramètres. Ainsi, pour trouver les variantes de la traduction de *znatchit* qui ne figurent pas dans les dictionnaires bilingues, il suffit d'afficher les traductions évidentes et puis d'appuyer sur *Exclure*.

Tableau 4 Rubriques de la base des données des MD

Œuvres	Traductions	MD dans l'original <input type="checkbox"/> Exclure	MD dans la traduction <input type="checkbox"/> Exclure	Propriétés de la MD dans l'original <input type="checkbox"/> Exclure	Propriétés de la MD dans la traduction <input type="checkbox"/> Exclure
<u>Propriétés du CM</u> <input type="checkbox"/> Exclure	<u>Éléments de la MD dans l'original</u> <input type="checkbox"/> Exclure	<u>Éléments de la MD dans la traduction</u> <input type="checkbox"/> Exclure	Lexème dans l'original <input type="text"/> Lexème dans la traduction <input type="text"/> <u>Aide</u>	Fragment du cotexte de la MD dans l'original <input type="text"/> <input type="checkbox"/> Exclure	Fragment du cotexte de la MD dans la traduction <input type="text"/> <input type="checkbox"/> Exclure

Aujourd'hui, dans le sens russe-français sont annotées 265 monoéquivalences avec le MD *znatchit*, dans le sens français-russe, 138. L'unité linguistique – dans notre cas, le mot *znatchit* – est annotée dans la langue cible et dans la langue-source selon les paramètres que nous considérons importants.

LE STATUT DE MD DANS LES DICTIONNAIRES

Le mot *znatchit* est traité dans divers dictionnaires de la langue russe comme conjonction de coordination exprimant la conséquence ou la conclusion d'énoncés immédiatement antécédents (valeur logique ; introduit une phrase, un membre de phrase ou une proposition). Dans le dictionnaire de

Ozhegov, (Ozhegov, 1949-1992) seule la troisième acception précise le statut morphologique de ce lexème, les deux premiers étant difficile à déterminer :

1. ВВОДН. Следовательно, стало быть, выходит. *Вещи собраны, ты, з., уезжаешь?* 2. **значит** (**значило, значило бы, будет значить**). Употр. в знач. связки «это», «это есть». *Простить з. забыть.* 3. союз. И поэтому, следовательно. *Тучи собираются, з. будет дождь. Ты сердиться, з. ты неправ.* • **А значит (и значит)**, союз, то же, что **значит** в 3 значении). (Ozhegov, 1949-1992)

Le dictionnaire de Ushakov met l'accent sur le rôle de *znatchit* en tant que MD, en précisant qu'il s'emploie plutôt dans le style parlé et qu'il assume généralement la fonction de l'incise dans une phrase (Ushakov, 1935-1940).

Tatiana Efrémova, auteur du dictionnaire, le qualifie comme conjonction ou unité incise en y rajoutant des synonymes *sledovatelno, stalo byt, poetomou, vledstviie etogo, v silou tgo tchto* ne donne comme traduction que *donc* (Scerba, 2004), tandis que celui de Gak (Gak, 2004), bien que ce soit dans un autre sens (français-russe) et on est obligé de voir la sémantique de MD à partir du lexème *donc*, en fait ressortir plusieurs nuances, entre autres, le retour à la pensée interrompue, méfiance, surprise.

POSITION DES MD

Pour voir les différentes variantes de position de *znatchit* il suffit de choisir une rubrique de Position. Dans la position initiale (PrePos) sur 265 occurrences dans les originaux russes nous avons repéré 157 MD PrePos, or, souvent, dans les traductions le lexème correspondant se place après le sujet et le prédicat.

Пороки были свойственны гениальным людям в такой же мере, как и добродетели... – Значит , ты наполовину гений, – соглашалась моя жена, – <i>ибо пороков у тебя достаточно...</i>	значит < Parenth > < PrePos > < direct speech >	Le vice a toujours été le propre des génies au même titre que la vertu. – Tu es donc à moitié génial, convenait ma femme, car ce ne sont pas les vices qui te manquent...	donc < direct speech
---	--	--	-----------------------------------

Dans le sens français-russe, il s'avère aussi que la position initiale prédomine : Sur 138 occurrences de *znatchit* 128 sont en PrePos :

J'irais donc en enfer, mon fils, si tu n'accomplissais pas mes volontés.	donc < Pers1 > < direct speech >	Значит , я пойду в ад, сын мой, если ты не исполнишь моей воли.	значит < Fut > < Parenth > < PrePos > < Pers 1 > < direct speech >
---	--	--	--

Pour ce qui est de l'emplacement de *znatchit* en position finale (PostPos), sur 265 dans le sens russe-français il n'y a que 14 occurrences. En position finale se rapproche en sa fonction dans le discours du tic verbal, ce qui explique le fait que parmi ces occurrences se trouvent quatre ZERO, c'est-à-dire, quatre cas d'omission de l'unité dans la traduction. MD PostPos sert à noter un discours affectif ou expressif dans une situation donnée, exprimée ou suggérée par le contexte.

10027	ВЭМ 1975	– Ну, может быть, вы хоть момент этот запомнили, про что говорилось, когда с ведром- то выходили? – спросил с надеждой Жеглов. Сосед пожал плечами: – Да он уже кончился, матч, значит .	значит < Parenth > < PostPos > < direct speech >	– Peut-être que vous vous souvenez de ce que le journaliste disait quand vous êtes sorti avec le seau, hein? demanda Jeglov, plein d'espoir. Le voisin haussa les épaules: – Ah oui, il était déjà fini, ce match.	ZERO
-------	-------------	---	---	---	-------------

Souvent, MD PostPos est signe d'un idéolecte d'un personnage, ce qui permet au traducteur d'être plus libre avec la traduction du MD. Dans l'exemple ci-dessous, l'équivalent de MD se déplace en PrePos, se transforme en une phrase avec sujet et prédicat et à la fin de la proposition est rajouté le point d'exclamation absent dans l'original :

ВЭМ 1975	Да мало ли что сделать можно, когда в кармане копейка живая шевелится!.. – Любишь деньги, значит? – прищурился горбун. – Люблю, – сказал я с вызовом.	значит < Parenth > < Interrog > < PostPos > < direct speech >	Je pourrai me marier, acheter une vache, une paire de cochons à engraisser. D'ailleurs, on peut faire pas mal de choses quand on a des espèces sonnantes et trébuchantes en poche! – Je vois que t'aime le fric?! dit le bossu en plissant les yeux. – Je l'aime, répondis-je avec défi.	voir < Pres > < Interrog > < Exclam > < direct speech >
-------------	---	---	---	---

Dans la position intermédiaire dans le sens russe-français sont chiffrés 49 occurrences :

9164	БММ 1940	– Доктор, –[...] он, значит , действительно болен?	значит	– Docteur, [...] il est donc réellement malade? donc
			< Parenth >	
			< Interrog >	
			< PrePos2 >	
			< direct speech >	

Et dans le sens français-russe en sont recensées neuf :

V80 1872	«Mais vous êtes donc bien pressé d'arriver à Hong-Kong?»	donc	значит
		< Interrog >	< Parenth >
		< Pers2 >	< Interrog >
		< direct speech >	< direct speech >
			< Pers 2 >

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Dans la position intermédiaire du MD il serait intéressant de voir le statut morphologique des mots qui encadrent le MD pour analyser ensuite leur corrélation.

Plusieurs chercheurs proposent d'établir une liste, un répertoire des MD, pourtant, il n'en existe pas de liste exhaustive, puisque, d'un côté, les MD varient selon leur emploi dans le discours oral ou écrit, et, de l'autre côté, leur emploi varie selon l'auteur, le style et la prise de position du traducteur russe.

Aussi, certains MD sont liés aux mots-satellites (*tak znatchit* ou *znatchit tak*) qui sont marqués en italique dans l'annotation.

32	ДПН 1866	<i>Так, значит</i> , решено уж окончательно:	значит	Ainsi donc ,	donc
			< Parenth >	tout est décidé définitivement;	
170	БММ 1940	– <i>Так, значит</i> туда? – спросил мастер,	значит	– Alors , je dois aller là-bas? dit le Maître alors	
			< Interrog >		
			< Parenth >		
			< Complex >		

La méthode qui comprend une analyse sémantique et les possibilités du corpus ouvrirait, à notre avis, de nouvelles perspectives de l'analyse des phénomènes linguistiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Aijmer, K. (2002) *English Discourse Particles: Evidence from a Corpus*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Baranov A. N., Plungyan V. A., Rakhilina E. V. (1993) *Putevoditel po diskursivnym slovam russkogo yazyka*. Moscow: Pomovsky and partners (ed.).
- Fraser, B. (1996) Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6 (2): 167–190.
- Fraser, B. (2005) Towards a theory of discourse markers. In K. Fisher (ed.) *Approaches to Discourse Particles* (pp. 189–204). Amsterdam: Elsevier Press.
- Kiseleva, K. L., Paillard, D. (2003) *Diskursivnyye slova russkogo yazyka: kontekstnoye varirovaniye i semanticheskoye edinstvo*. Moscow: Azbukovnik.
- Lenk, U. (1998) Discourse markers and global coherence in conversation. *Journal of Pragmatics*, 30: 245–257.
- Redeker, G. (1991) Linguistic markers of discourse structure. *Linguistics*, 29: 1139–1172.
- Viktorova, E. Y. (2014) Pragmaticheskaya polifunktionalnost diskursivnykh slov. *Vestnik Voronezhskogo universiteta. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*, 2: 18–22.

DICTIONNAIRES

- Efremova, T. F. (2000) *Tolkovyy slovar*. Disponible sur <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-efremova/index.htm> [consulté le 6 novembre 2019].
- Gak, V. G., Ganshina, K. A. (2004) *Novyy frantsuzsko-russkiy slovar*. Moscow: Russkiy yazyk-Media.
- Ozhegov, S. I. et Shvedova, N. Y. (1949-1992) *Tolkovyy slovar*. Disponible sur <https://ozhegov.slovaronline.com/> [consulté le 6 novembre 2019].
- Scerba, L.V., Matusevich, M. I., Vorontsova, T. P. (2004) *Bolshoy russko-frantsuzskiy slovar*. Moscow: Russkiy yazyk-Media.
- Ushakov, D. N. (1935-1940) *Tolkovyy slovar*. Disponible sur <https://ushakovdictionary.ru/> [consulté le 6 novembre 2019].

DATABASE OF DISCURSIVE MARKERS AS TOOLS OF LINGUISTIC ANALYSIS

Abstract. The subject of our research is the functioning of discursive markers (MD) in written text. Depending on their morphological status – which is often difficult to determine – and their role in the enunciation, the semantics of the same MD can vary. The principles of the Russian MD database were developed as part of the project led by Anna A. Zalizniak in 2016-2018. The corpus of this database contains the texts of the parallel Russian-French and French-Russian sub-corpus of the Russian National Corpus. These literary texts of three centuries (the 19th, 20th and 21st), translated and corrected by specialists, represent a rich material for the linguistic analysis of such language units as discourse markers. The different translation variants preceded by the work of the professional translator's interpretation make it possible to specify the semantics and the use of MD in the sentence. The language unit is annotated in the target language and in the source language according to the parameters that we consider important. Among these parameters are: initial, intermediate or final position of MD, negation, dialogic replica and others. Also, some MDs are linked to adjacent words (*tak znatchit* or *a znatchit*) that are

marked in the annotation. The method which includes a semantic analysis and the possibilities of the corpus would, in our opinion, open up new perspectives in the analysis of linguistic phenomena.

Key words: discursive markers, database, parallel corpus, semantic analysis

Nadia Buntman (maître de conference, traductrice) Université Lomonossov de Moscou, faculté des langues étrangères. Elle s'intéresse aux corpus linguistiques, analyse du texte littéraire, analyse du discours et la littérature française contemporaine. Email: nabunt@hotmail.com

REPRÉSENTATIONS DES LANGUES PREMIÈRES ET IDENTITÉS EN CONSTRUCTION : DEUX ENFANTS FRANCO- LETTONS ENTRE 'BILINGUISME DONNÉ' ET 'BILINGUISME CONSTRUIT'

JONATHAN DURANDIN

Université de Daugavpils, Centre de recherches culturelles de l'Institut des sciences
humaines et sociales, Lettonie

Résumé. Comment les enfants des familles franco-lettones vivent-ils et comprennent-ils leurs relations avec les langues qui font leur bilinguisme de départ en Lettonie? Comment ces relations se créent-elles et pour quelles conséquences sur la construction de l'identité des enfants? Cet article présente le lancement d'une recherche sur ces questions qui se base sur la théorie du noyau central des représentations sociales et se développe dans l'analyse des entretiens menés par leurs parents avec deux enfants de 8 ans scolarisés en letton à Riga. Plus précisément, l'article montre comment les représentations que ces enfants ont de leur langue et de leur bilinguisme se révèlent dans l'interaction avec les parents mais aussi en référence à d'autres voix de leurs environnements respectifs. Prenant en compte les caractéristiques des représentations, l'article propose enfin des hypothèses sur la construction des identités de ces enfants entre 'bilinguisme donné' et 'bilinguisme construit'.

Mots-clés : enfants franco-lettons, construction identitaire, représentations sociales, bilinguisme donné, bilinguisme construit

INTRODUCTION

Dans le contexte occidental, la modernité impose à chacun de construire son identité. Ce phénomène s'est développé après que le concept d'identité s'est imposé graduellement à partir des années 1950 aussi bien dans le sens commun que dans les différents champs de la recherche en sciences humaines (Kaufmann, 2010 : 26-38). Nous cherchons par cette contribution à montrer comment cette construction identitaire s'opère chez des enfants de couples mixtes franco-lettons scolarisés à Riga à travers les rapports qu'ils ont avec leurs langues premières, celles qui font leur bilinguisme de départ.

LANGUES ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Kaufmann résume ‘le consensus implicite et approximatif’ autour du concept d’identité en trois points (2010 : 42) :

1. L’identité est une construction subjective.
2. Elle ne peut cependant ignorer les “porte-identité”, la réalité concrète de l’individu ou du groupe, matière première incontournable de l’identification.
3. Ce travail de malaxage par le sujet se mène sous le regard d’autrui, qui infirme ou certifie les identités proposées.

D’après Kaufmann (ibid. : 74), dans la modernité actuelle, ‘la seconde modernité’, la subjectivité s’impose face aux assignations sociales des sociétés holistes ou de la modernité bureaucratique. Grâce à cette subjectivité valorisée, l’individu s’engage dans une ‘prise de rôles divers, qui offrent la possibilité de retravailler continuellement son répertoire d’identités’ (ibid. : 124), ce qui lui permet de s’orienter dans les environnements où il évolue. Kaufmann conçoit par ailleurs l’identité comme ‘une fermeture et une fixation du sens de la vie’ mais aussi ‘une condition de l’action’ (ibid. : 117). Marc (2005 : 49-50) observe que la construction identitaire chez les enfants se développe dans des cercles de socialisation de plus en plus larges. Alors que l’enfant construit son identité dans le cercle familial lorsqu’il est petit, celle-ci est influencée par un environnement grandissant, entre médias, école, groupe d’activités parascolaires, groupe d’amis, etc. Ainsi, les processus d’individuation et d’identification sont mis en action.

C’est à cette construction identitaire psychosociale, évolutive et subjective, que nous faisons référence ici. Elle se développe en fonction des rôles qu’assume l’individu et donne un sens, c’est-à-dire une signification et une orientation, à sa vie, à ses actions. Nous observons cette construction identitaire chez les enfants par l’étude des rapports qu’ils entretiennent avec leurs langues premières, voire avec les cultures avec lesquelles ils sont en contact dans les différents cercles de socialisation qu’ils intègrent. Cette orientation de travail est valable car la langue est un vecteur de la construction identitaire, comme nous l’indique Marc (ibid. : 48) :

Le langage est donc ce système symbolique par lequel l’identité accède au sens et qui lui assigne une place dans la constellation familiale, dans le milieu social, dans la culture et la stratification de la société globale.

Cela rejoint en partie ce que Benveniste explique du rapport homme-langue-culture : ‘tout ce qui est du domaine de la culture relève au fond de valeurs, de systèmes de valeurs [...] qui s’impriment dans la langue’ (1974 : 22), ce qui rend la langue ‘révélatrice de la culture’ (ibid. : 23). Ainsi, le langage se trouvant ‘au sein d’une société, au sein d’une culture’, il est posé que ‘tout enfant et à toutes les époques [...] apprend nécessairement avec la langue les rudiments d’une culture’ (ibid. : 24). Simultanément, la langue dans l’acte d’énonciation permet

à l'individu de présenter son rapport au monde, de lui donner sens, grâce à la mise en présence de 'l'autre en face de lui', (ibid. : 82). Par ailleurs, Bakhtine nous indique que toute énonciation s'inscrit dans plusieurs réseaux de co-référence qui amènent les interlocuteurs à participer à une polyphonie continue (1977 : 136).

Nous comprenons dès lors que la construction identitaire se développe en partie dans les pratiques langagières de l'individu dans les différents cercles sociolinguistiques qu'il intègre et selon les différents rôles qu'il endosse pour proposer une identité ou une autre. Elle se développe également dans les rapports que l'individu entretient avec les langues qu'il pratique et, plus largement, avec les cultures d'emploi de ces langues. Ainsi, afin de connaître comment les enfants de familles franco-lettones construisent leurs identités au croisement de plusieurs langues-cultures, nous nous intéressons aux rapports qu'ils entretiennent avec le français et avec le letton ou le russe mais aussi avec les cercles d'emploi de ces langues. Cela nous amène à travailler sur les représentations sociales des enfants.

VERS L'ANALYSE DE REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Notre cherchons à caractériser les représentations sociales que les enfants ont des objets 'langues' et 'bilinguisme' et des situations dans lesquelles ils mettent en œuvre ces objets en identifiant les éléments du noyau central, fondamental et structurant, de ces représentations (cf. Abric, 2003 : 215). Pour cela, il est nécessaire de s'intéresser à l'expression individuelle de ces représentations. Nous nous engageons dans une recherche qualitative à partir de l'analyse des discours d'enfants. Il est prévu une campagne d'entretiens avec des enfants de 7 à 11 ans qui vivent leur scolarité primaire en Lettonie. La particularité de la méthodologie que nous appliquons réside dans le fait que les parents des enfants participent à la campagne d'entretiens en français. Après avoir rencontré le chercheur, un des parents de l'enfant dont les représentations sont analysées suit le guide d'entretien conçu par le chercheur pour interviewer son enfant. Quelques mois plus tard, le chercheur utilise le même guide d'entretien avec l'enfant.

L'analyse du discours des enfants et des parents s'effectue sur la base des transcriptions des entretiens en nous inspirant du modèle SPEAKING de Hymes (1974 : 53-62). Nous prenons en considération les circonstances spatio-temporelles et psychologiques de chaque situation d'énonciation. Nous identifions les statuts et les relations des personnes qui participent à l'énonciation et des différentes voix que ces personnes font entendre dans leurs discours, que ce soit de manière explicite ou non. Nous cherchons à déterminer les positionnements respectifs des interlocuteurs dans les thèmes abordés en tenant compte du contenu, de la forme et du style de leurs paroles mais aussi de leurs modes d'interaction (tours de parole, silences, tons utilisés, attitudes, etc.) et en portant une attention particulière sur l'alternance codique et sur les variations qui apparaissent en contradiction avec les normes langagières attendues dans la situation d'entretien. Nous pouvons ainsi comprendre les intentions de chaque interlocuteur, comprendre comment chacun cherche à se présenter à l'autre

et dans le monde, ce qu'il veut faire valoir dans le processus de co-énonciation, mais aussi les résultats de leurs interactions par rapport aux intentions des interlocuteurs. Dans l'analyse de chaque discours, nous nous intéressons à l'usage des pronoms personnels sujets qui permettent à l'énonciateur de se situer par rapport à autrui et dans ses actions. Nous portons également notre attention sur l'emploi des adverbes et locutions adverbiales, des temps verbaux pour comprendre comment chacun se positionne par rapport à un thème donné ou présente des actions dans le temps. Nous tenons également compte des dates, périodes, noms propres évoqués par les interlocuteurs ainsi que des noms communs désignant des lieux et des personnes, ce qui permet de comprendre comment chacun se situe dans le temps ou l'espace mais aussi par rapport à des références personnelles ou communes.

Pour décider du profil des enfants à interviewer, nous avons considéré la notion de bilinguisme à l'opposé de l'acception puriste donnée par Bloomfield (1933 : 56), à savoir que le bilinguisme consiste 'en la maîtrise de deux langues comparable à celle d'un natif' (nous traduisons). Cette définition est peu opérationnelle car définir le niveau de maîtrise dans une langue est très relatif et peu aisé, surtout si l'on se réfère à la maîtrise d'un cas idéal, le 'natif'. Par ailleurs, Myers-Scotton (2006 : 3) rappelle qu'il est très rare qu'une personne ait des niveaux de maîtrise équivalents dans deux ou plusieurs langues. Elle note également que la représentation du bilinguisme est très variable, dépendant par exemple de la nationalité ou du lieu de résidence de celui qui considère cette notion. Comme par exemple Bialystok (2003 : 4-6) ou Elmiger (2000 : 56-57), Myers-Scotton (ibid. : 39-44) montre qu'il n'y a pas consensus pour définir le bilinguisme à partir de critères portant sur la maîtrise, l'acquisition ou l'usage des langues chez un individu. Cependant, pour comprendre comment des enfants que nous considérons bilingues construisent leurs identités à travers leurs rapports avec leurs langues premières, il nous apparaît nécessaire de considérer davantage les critères d'utilisation des langues que ceux de maîtrise. Ainsi, nous tenons compte du fait que la construction identitaire des enfants se développe principalement dans divers cercles sociolinguistiques et socioculturels. Pour les besoins de notre recherche, nous nous inspirons en partie de la définition que Myers-Scotton (ibid. : 44) donne du bilinguisme, c'est-à-dire 'la capacité d'utiliser suffisamment deux ou plusieurs langues pour prendre en charge une conversation courante' (notre traduction). Le français étant la langue de travail, nous attendons que les enfants puissent s'exprimer assez clairement dans cette langue pour répondre aux questions sur leurs usages langagiers, leurs vécus et représentations. En outre, le cercle familial étant celui qui détermine les autres cercles sociaux, scolaires ou amicaux, dans lesquels évoluent les enfants, c'est ce premier cercle qui entre dans la sélection du panel d'enfants 'bilingues'. Ce cercle familial doit être bilingue et biculturel avec des parents de nationalités française et lettone et qui utilisent le français et le letton ou le russe dans leurs interactions avec leurs enfants, sans exclusion pour autant d'autres langues. Dans le déroulement des entretiens et leur analyse, il est nécessaire de préciser les usages que les

enfants font des langues, les réseaux d'usage et d'acquisition de ces langues tout en caractérisant les rapports que les enfants ont avec ces langues et les personnes avec qui ils interagissent dans ces réseaux.

EN LETTONIE, UNE SITUATION DIGLOSSIQUE ENTRE LETTON ET RUSSE

Comme notre travail d'analyse se base également sur la connaissance du terrain de recherche, quelques précisions sur le contexte sociolinguistique letton sont nécessaires. Il s'avère que la République de Lettonie est marquée depuis le milieu des années 1930 par une situation diglossique où se confrontent les langues lettone et russe.

Ce phénomène s'engage en 1935 quand le letton bénéficie d'une toute première loi linguistique. Cela favorise le letton comme langue nationale, administrative et scolaire par rapport aux nombreuses langues présentes sur le territoire. Parmi celles-ci évoquons deux langues aux statuts particuliers. Il s'agit de l'allemand, langue des nobles et propriétaires terriens germano-baltes descendants des chevaliers teutoniques, et du russe, langue d'une minorité linguistique influente et de l'administration tsariste du XIXe et du début du XXe siècle avant la proclamation de la République de Lettonie en novembre 1918. Les événements propres à la Seconde Guerre mondiale amènent l'allemand et le yiddish à disparaître du territoire et, avec l'occupation soviétique, la Lettonie vit une russification forcée, la langue lettone subissant alors la concurrence du russe dans tous les domaines de la vie sociale et institutionnelle jusqu'au terme des années 1980. Durant cette période, la composition ethnique de la population du pays évolue radicalement. Entre 1940 et 1989, la part des slaves dans la population passe d'environ 11% à 42% (Champonnois et De Labriolle, 2003 : 212) alors que celle du groupe ethnique letton baisse de 83% à 52% (Plasseraud, 1996 : 70). Même si les Lettons sont parmi les peuples les plus russifiés de l'union soviétique, avec 65,7% de taux de bilinguisme avec le russe en 1989 (ibid. : 71), ils résistent alors à la russification en étudiant ou travaillant le plus possible dans des milieux lettophones ou en préservant ou développant leur patrimoine linguistique et culturel (par la chanson et la littérature notamment).

Le recouvrement de l'indépendance de la Lettonie en 1991 donne la priorité à une politique ethno-nationaliste qui se base sur des discriminations linguistiques et civiques et sur une politique linguistique vigoureuse en faveur du letton. Ces politiques ethnolinguistiques des années 1990 ont envenimé le conflit linguistique entre lettophones et russophones jusqu'au milieu des années 2000. Cependant, ce conflit s'est apaisé depuis et le statut, la reconnaissance et la maîtrise du letton dans la population se sont nettement améliorés (Kibermane et Kļava, 2016a et 2016b). Par ailleurs, l'évolution de la situation démographique joue progressivement en faveur du letton, la part des lettophones passant de 58,2% en 2000 à 63,4% en 2014 (Kibermane et Kļava, 2016a : 47). Actuellement, plus de 96% de la population du pays parlent russe et letton au moins à un

niveau de base (ibid. : 52) alors que 97% des habitants du pays considèrent que les langues étrangères sont utiles (ibid. : 66). Cette attitude positive en faveur du multilinguisme bénéficie principalement à l'anglais, langue étrangère obligatoire dès l'école primaire. Ainsi, 55% des habitants déclarent connaître l'anglais alors que les autres langues sont bien moins pratiquées, l'allemand par 20% de la population et le français par 3% seulement (ibid. : 57-58). Compte tenu de l'ouverture du pays au monde occidental et aux affaires internationales, l'anglais a une image très positive, notamment chez les moins de 35 ans, chez les chefs d'entreprise et les cadres ou chez les habitants de la capitale (ibid. : 64).

Les éléments que nous venons d'exposer constituent le cadre d'une recherche en cours dont nous ne pouvons présenter les résultats définitifs. Nous nous limiterons ici aux résultats du travail d'analyse effectué sur les entretiens de deux enfants de 8 ans scolarisés en letton à Riga, la capitale lettone. Il s'agit d'Anna, interviewée par son père français, Jean, et Roberts, interviewé par sa mère, Aline, lettone parfaitement francophone, en l'absence du père séparé de celle-ci. Nous faisons mention de cette situation familiale car elle influence le vécu de l'enfant et ses représentations, comme nous pourrions le constater plus loin. Nous pourrions remarquer par ailleurs que les représentations langagières des enfants interviewés sont influencées en partie par la situation diglossique entre le letton et le russe, hautement conflictuelle par le passé et apaisée actuellement, où l'anglais prend une place remarquable, ce qui n'est pas le cas du français. Nous comprendrons que les représentations des deux enfants interviewés ainsi que leurs constructions identitaires semblent davantage influencées par leurs vécus au sein de leurs cercles amicaux et familiaux que par leurs rapports avec la situation diglossique évoquée plus haut.

REPRÉSENTATIONS DU LETTON

En commençant par les représentations de la langue lettone chez les deux enfants, nous remarquons qu'ils ne la présentent pas comme langue de scolarisation alors qu'ils l'utilisent depuis le début de leur scolarité. En fait, ce qui leur importe le plus dans l'usage qu'ils font du letton, c'est qu'elle est la langue de socialisation, principalement avec les pairs, les amis de l'école. Cependant, nous remarquons que Roberts se présente avec ses amis dans des activités que nous considérons de loisirs individuels (lire et écrire des 'comics', des histoires, écouter des sons ou de la musique sur l'ordinateur) alors qu'Anna se présente dans des activités d'échange avec ses amis : discuter ou faire passer des mots écrits entre eux.

L'usage du letton en famille n'est évoqué que dans le cercle familial proche, avec les parents. A une seule occasion, Roberts évoque un moment où il échange en letton avec sa mère. Anna se présente souvent avec sa mère dans des situations qui témoignent d'une relation affective entre elles, pendant la lecture du soir ou lorsque sa mère lui chantait des berceuses. Par ailleurs, elle fait preuve d'un rapport esthétique avec le letton, à travers le chant :

Jean : Ben pourquoi tu aimes chanter, alors ? Qu'est-ce qui se passe ?

Anna : Parce qu'en letton, ça chante joliment. Il y a des chansons que j'aime beaucoup en letton.

Roberts ne semble pas privilégier ce rapport affectif-esthétique avec le letton, que ce soit dans des situations familiales, avec sa mère, d'autres membres de la famille ou dans d'autres cercles sociaux.

Les représentations des deux enfants sont influencées par le contexte sociolinguistique. Anna montre qu'elle a conscience de ce contexte en évoquant son expérience dans les aires de jeux pour enfants où 'il n'y a pas beaucoup d'enfants qui parlent letton. Il y en a plus qui parlent russe, anglais et tout ça'. Il nous semble qu'elle s'inquiète de l'utilité du letton pour la communication hors de ses cercles de socialisation habituels. En effet, elle précise sa pensée ensuite :

Jean : Qu'est-ce que tu penses du letton ? Comment tu trouves cette langue ?

Anna : Je trouve que c'est bien mais sauf que ce que je trouve pas bien, c'est qu'il n'y a pas beaucoup d'enfants qui parlent letton quand je les vois, par exemple, comment dire... parkā.

Elle semble désirer que tous les enfants apprennent le letton ce qui lui permettrait d'entrer en contact avec d'autres enfants mais cela peut aussi faire référence, en filigrane, à un discours en faveur du letton dans la situation diglossique que connaît le pays entre langues lettone et russe. Roberts fait plus clairement référence à ce discours.

Aline : D'accord. Et qu'est-ce que tu penses de la langue lettone ? Comment tu la trouves ?

Roberts : (chuchote)

Aline, la mère : Tu driksti pateikt dažas lietas arī latviski. (traduction : tu peux aussi dire quelque chose en letton)

Roberts : Je la trouve, hmm, tautistu, tautisku. (termes fautifs, traduction probable : du peuple, nationale)

Aline, la mère : C'est-à-dire ?

Roberts : Parce que... bon... en Lettonie, on parle aussi parfois le côté un petit peu russe. (chuchote) Et c'est tout.

Roberts hésite, il chuchote, il n'est pas précis dans ses explications et clôt le sujet d'une façon abrupte : il fait appel à d'autres voix mais peut-être aussi comprend-il qu'il est difficile d'évoquer ce sujet 'publiquement'. L'image du letton comme langue de cohésion sociale, image régulièrement présentée ou discutée dans la société, apparaît dans le discours de Roberts et influence sa représentation de cette langue. Anna, elle, valorise plutôt une sorte d'union d'esprit, une sorte d'union culturelle, entre les membres de la communauté linguistique lettone. Ces deux positions n'apparaissent pas dans les représentations que les deux enfants ont du français.

REPRÉSENTATIONS DU FRANÇAIS

Roberts évoque peu et assez peu précisément ses pratiques en français dans le cadre amical pas même avec son père ou sa famille éloignée en France. Il aborde principalement le sujet de ses pratiques en Français avec sa mère, il semble que son rapport au français se développe dans ses relations avec elle. Nous savons d'un entretien préparatoire avec sa mère qu'elle accorde beaucoup d'importance à une pratique régulière du français. Elle parle français avec ses enfants lorsqu'ils sont dans les magasins ou dans la rue, elle fait faire des exercices à l'écrit à Roberts à la maison. Ce point est sans doute important pour elle puisqu'elle intervient dans l'entretien avec son fils à ce propos :

Aline : Avec qui tu lis en français ?

Roberts : ... papa

Aline : Et avec qui ?

Roberts : Et avec maman.

Aline : Ah. Et avec qui tu écris en français ?

Roberts : Avec maman.

Cette pratique en Lettonie déplaît à Roberts sans doute parce qu'elle se joue dans une sorte de formation linguistique intensive à la maison, contrôlée par sa mère. Ce rapport de formation au français est confirmé quand Roberts déclare qu'il est mieux de parler le français car 'quand tu parles, tu, tu peux mieux parler cette langue, tu entraînes ta langue', ce que sa mère valide : 'C'est vrai, oui'. Ce rapport est renforcé, sans doute, par l'image du français réputé 'difficile pour les Lettons'. Souvent, Roberts aborde ce sujet en reprenant des exemples ou des voix de personnes issues des cercles amical ou scolaire lettons, ce qui entre parfaitement en résonance avec la situation d'entraînement qu'il vit au quotidien avec le français. Ajoutons que le français peut par ailleurs sembler être utile à Roberts car en l'écoutant 'tu peux savoir beaucoup plus de choses sur la France, sur d'autres pays'.

La représentation du français que présente Anna se construit sur la mise en valeur de pratiques langagières dans plusieurs cercles. Dans le cercle familial, avec son père, occasionnellement avec sa mère, mais aussi avec des cousins ou grands-parents en France. Elle parle également de cercles d'amis, un cercle de trois enfants, tous bilingues franco-lettons comme elle, et un cercle d'adultes. On peut remarquer qu'elle s'approprie dans le discours une partie des membres du cercle amical de ses parents pour en faire son cercle propre. Dans ses relations avec les francophones, Anna valorise la fonction socialisante du français dans un rapport direct aux personnes plutôt qu'au groupe sociolinguistique, ce qu'elle fait plutôt avec les Lettons.

Dans la plupart des situations qu'elle présente, Anna se montre dans un rapport actif aux personnes et à la langue française. Elle évoque le plus souvent des situations vécues dans le cercle familial proche, dans la relation affective avec son père, lorsqu'elle regarde des films, lit ou chante avec lui. Le français peut avoir

une fonction récréative, lorsqu'elle choisit les supports audiovisuels ou les livres qu'elle va regarder ou lire seule. Mais Anna est dans un autre rapport au français lorsque, parfois, elle lit à haute voix, s'enregistre, enregistre les autres. Elle déclare aimer 'écouter. Comment les autres parlent en français, comment moi je parle en français, quand on enregistre'. Nous comprenons ici qu'Anna utilise un moyen de concrétiser son travail personnel d'appropriation du français. Dans le même temps, elle sous-entend un rapport esthétique à la langue qui se confirme lorsqu'elle déclare aimer chanter dans cette langue parce que certaines chansons 'sont bien à entendre'.

En parlant du français, Anna est consciente du statut mineur de cette langue en Lettonie. Cependant, elle la valorise en s'appuyant sur ses discussions avec ses parents et sur son vécu dans ses relations amicales et insiste sur sa fonction de langue de socialisation mondiale mais aussi de socialisation intime, d'expression personnelle avec ses amis francophones.

REPRÉSENTATIONS DU BILINGUISME : L'ACQUISITION/ APPRENTISSAGES DES LANGUES EN QUESTION

Lorsqu'il est question du bilinguisme, les deux enfants présentent leur propre situation, le bilinguisme franco-letton, comme un phénomène valorisant par rapport aux autres enfants. Leur bilinguisme est marqué aussi par une tendance à présenter le letton comme leur langue personnelle et le français comme langue de l'étranger, ce que l'on peut constater ici quand Anna reprend la voix de sa mère :

Jean : A ton avis, est-ce que c'est spécial de parler deux langues ?

Anna : Oui. [...] Parce que quand tu parles deux langues, c'est plus facile. Parce que quand tu es ici, tu parles ta langue que tu connais et quand tu es dans le monde et tout ça, quand tu vas dans un pays, tu peux peut-être utiliser l'autre langue. Comme par exemple, au Canada, en France.

Roberts répond à cette même question quasiment de la même façon.

Le bilinguisme est généralement considéré positivement par les deux enfants parce qu'il est utile. Il favorise la socialisation mondiale. Roberts pense que c'est aussi un bon moyen de développer ses connaissances, voire l'intelligence. Anna considère qu'au-delà du français, le bilinguisme permet de se ménager un espace de socialisation intime. Cela dit, malgré les apparences, les deux enfants n'ont pas la même attitude face à leur bilinguisme ou au bilinguisme. Anna le valorise en évoquant plusieurs personnes bilingues dès le début et tout le long de son entretien mais aussi en déclarant clairement que 'c'est bien de parler deux langues'. Roberts évoque assez rarement quelques personnes bilingues. En outre, il ne semble pas apprécier complètement d'être bilingue. Quand sa mère lui demande si cela lui plaît de parler deux langues, il répond avec hésitation : 'Heu. Je vais pas répondre à cette question. C'est les deux'. Peut-être est-ce dû au rapport scolaire qu'il a au français ?

Cette hypothèse nous amène à constater que les discours d'Anna et Roberts sont traversés par un thème absent du questionnaire d'entretien mais qui est important pour eux : l'acquisition/apprentissage des langues influencée par autrui, notamment par les parents. Pour Roberts, la langue est avant tout un acquis héréditaire, transmis par l'union de ses parents. Il n'apprécie donc pas d'apprendre le français sous le contrôle de sa mère : cela entre en contradiction avec la représentation qu'il a. Anna, elle, conçoit différemment l'acquisition/apprentissage des langues et elle insiste sur ce point au terme de son entretien quand elle a l'occasion d'évoquer un sujet de son choix : 'Une chose qui est importante. Que par exemple, si toi tu n'avais pas été ici et que si tu n'avais pas parlé français, moi, je pourrais pas parler français'. Pour elle, la langue, et par extension le bilinguisme, se développe dans la relation avec autrui, en échangeant avec celui-ci ou du moins en l'écoutant.

CONCLUSION : LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE ENTRE BILINGUISME 'DONNÉ' ET 'CONSTRUIT'

Il nous semble que se dessinent ici des représentations qui pourraient constituer les deux pôles d'un continuum de la construction identitaire des enfants bilingues qui tiendrait compte de leurs relations avec leurs environnements sociolinguistiques, ce qui pourrait être utile aux réflexions sur l'éducation plurilingue dans les sociétés et leurs systèmes scolaires. Ce continuum pourrait être délimité d'une part par le 'bilinguisme construit' et d'autre part par le 'bilinguisme donné'.

Roberts laisse voir les caractéristiques du 'bilinguisme donné'. La langue est considérée comme une essence qui marque l'individu. Par la langue qu'il porte, l'individu est semblable à autrui dans un groupe linguistique. Dans le cas de Roberts, le letton est la langue de la cohésion nationale dans une conception ethnique de l'Etat-nation, et les deux langues qui font son bilinguisme lui ont été transmises dès sa naissance, voire avant celle-ci, par ses parents. Différentes voix venues des cercles familiaux et d'autres plus larges ont fortement influencé la représentation que Roberts a des langues et du bilinguisme. Nous remarquons ici que l'aspect subjectif de la construction identitaire semble complètement minorée, la subjectivité semble se fondre complètement dans l'altérité qui prime. Le 'bilinguisme donné' favoriserait le processus d'identification par rapport à celui d'individuation dans le travail de construction identitaire.

Anna témoigne d'un rapport plus actif aux langues et à leurs usages grâce aux rôles qu'elles jouent dans des relations interpersonnelles qu'elle assume pleinement. Dans ce cas, l'aspect subjectif de la construction identitaire semble être primordial pour pouvoir appréhender les situations vécues ou observées par l'individu, voire les voix issues des cercles sociolinguistiques où elle évolue. Le 'bilinguisme construit' donnerait la priorité au processus d'individuation dans la construction identitaire mais ce processus accompagnerait celui d'identification, en faisant référence à des situations vécues, à des personnes rencontrées.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2003) L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales* (pp. 205-223). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bakhtine, M. (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Benveniste, E. (1974) *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Gallimard.
- Bialystok, E. (2003) *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York: Holt.
- Champonnois, S. et De Labriolle, F. (2003) *Dictionnaire historique de la Lettonie*. Crozon : Editions Armeline.
- Elmiger, D. (2000) Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32 : 55-76.
- Hymes, D.H. (1974) *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Kaufmann, J.-C. (2010) *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Pluriel/Hachette Littératures.
- Kibermane, K. un Kļava, G. (2016a) Valodas Latvijā : valsts valoda, valodu prasme, valodas izglītība. In L. Lauze un G. Kļava (eds.) *Valodas situācija Latvijā: 2010/2015. Socioligvinstisks pētījums* (pp. 35-93). Rīga: LVA.
- Kibermane, K. un Kļava, G. (2016b) Valsts valodas lietojums sociolingvistikajās jomās. In L. Lauze un G. Kļava (eds.) *Valodas situācija Latvijā: 2010/2015. Socioligvinstisks pētījums* (pp. 93-122). Rīga: LVA.
- Marc, E. (2005) *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*. Paris : Dunod.
- Myers-Scotton, C. (2006) *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing.
- Plasseraud, Y. (1996) *Les Etats baltes*. Paris : Montchrestien.

REPRESENTATIONS OF THE FIRST LANGUAGES AND IDENTITIES UNDER CONSTRUCTION: TWO FRANCO-LATVIAN CHILDREN BETWEEN 'GIVEN BILINGUALISM' AND 'CONSTRUCTED BILINGUALISM'

Abstract. How do children from Franco-Latvian families live and understand their relations with the languages that make their initial bilingualism in Latvia? How do these relationships take place and for what consequences on the construction of children's identities? This paper presents the launch of a research on these issues which is based on the theory of the central core of social representations and developed in the analysis of interviews conducted by their parents with two 8-year-old children attending a Latvian school in Riga. Specifically, the article shows how the representations that these children have of their languages and bilingualism are revealed in the interaction with parents but also in reference to other voices from their respective environments. Taking into account the characteristics of the representations, the article finally proposes hypothesis on the construction of the identities of these children between 'given bilingualism' and 'constructed bilingualism'.

Key words: Franco-Latvian children, identity construction, social representations, given bilingualism, constructed bilingualism

Jonathan Durandin (Dr. en sciences du langage) effectue des recherches à l'Université de Daugavpils, notamment sur les représentations des langues en Lettonie. Il s'intéresse également au développement de la créativité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et dans la société lettone. Email : jonathan.durandin@bluemail.ch

QUELQUES POSSIBILITÉS DE L'ANALYSE DES CONNECTEURS DE CAUSE À L'AIDE D'UNE BASE DE DONNÉES SUPRA CORPORA

ALEXANDER GONCHAROV

Institut des problèmes d'informatique du Centre de recherche fédéral
'Informatique et gestion' de l'Académie des sciences de Russie, Russie

Résumé. L'article présente quelques approches à l'analyse des connecteurs moyennant la base de données supra corpora (BDSC) sur l'exemple du connecteur de cause *potomu čto* (parce que). La BDSC forme une superstructure par rapport au corpus parallèle. Elle permet d'effectuer la recherche et l'annotation des unités linguistiques, de même que l'obtention des statistiques. L'article dresse un tableau succinct des descriptions de relations causales dans diverses typologies. Il démontre que la BDSC contribue à l'élaboration de la liste des relations logico-sémantiques et à la représentation de ces dernières dans le cadre d'un système de classification consistant et applicable au matériau linguistique. Outre cela, les principes de l'annotation utilisés dans la BDSC peuvent mettre en évidence les particularités de l'usage des connecteurs. Les équivalents de traduction de *potomu čto* (litt. parce que) et de *potomu, čto* (litt. parce, que) sont examinés, comparés et classifiés. À la différence de *potomu čto* le connecteur *potomu, čto* établit dans la plupart des cas la relation sur le niveau propositionnel et non pas énonciatif. Ce fait est appuyé par plusieurs différences de traduction telles que (1) la présence de nombreux connecteurs à deux composantes, (2) l'absence de connecteurs exprimant les relations autres que la cause et (3) de l'implication de *potomu, čto* dans la traduction. Les résultats témoignent de l'efficacité des méthodes assurées par la BDSC pour l'étude des connecteurs. Le travail ultérieur permettrait de cataloguer les moyens langagiers exprimant différentes relations logico-sémantiques et de préciser la classification de ces relations.

Mots clés : linguistique contrastive, linguistique de corpus, bases de données supra corpora, connecteurs logiques, relations logico-sémantiques, cause

INTRODUCTION

Considérés comme moyens prototypiques de cohérence textuelle, les connecteurs font l'objet de nombreuses études linguistiques, y compris celles qui sont basées sur des corpus. Le connecteur est une unité lexicale dont la fonction consiste à exprimer une relation logico-sémantique entre deux fragments de texte que cette

unité lie (Inkova-Manzotti, 2001 : 17). Bien que l'étude des connecteurs ait beaucoup changé avec l'apparition des corpus linguistiques et surtout des corpus annotés, la fonctionnalité de ces ressources est souvent limitée aux possibilités de recherche. Pour pouvoir non seulement effectuer la recherche des connecteurs, mais aussi décrire leur fonctionnement, une base de données *supra corpora* (désormais BDSC) a été créée. Le présent article a pour but d'illustrer quelques approches à l'analyse des connecteurs moyennant la BDSC sur l'exemple du connecteur de cause *potomu čto* (parce que). La première partie présentera les outils de l'analyse des connecteurs (la BDSC), la deuxième partie traitera de l'objet de la présente analyse (relations causales et deux connecteurs de cause, *potomu čto* et *potomu, čto*), la troisième partie vise à présenter les équivalents de traduction des connecteurs mentionnés, et enfin la quatrième partie sert à mettre en évidence les particularités du fonctionnement des connecteurs *potomu čto* et *potomu, čto* en russe à travers leurs équivalents.

OUTILS DE L'ANALYSE

La BDSC utilisée pour l'étude des connecteurs contient les textes du sous-corpus parallèle russe-français du Corpus National de la langue russe (NKRYa) d'un volume total de 3,9 millions d'occurrences pour les textes russes et leurs traductions en français et de 1,2 millions d'occurrences pour les textes français et leurs traductions en russe (données au 15.06.2019).

À la différence des corpus classiques, y compris parallèles, la BDSC permet non seulement d'effectuer la recherche des connecteurs, mais aussi de décrire et d'enregistrer les contextes de leurs occurrences sous forme d'annotations bilingues (russe-français et français-russe). C'est la raison pour laquelle les bases de ce type sont appelées *supra corpora*.

Les annotations se présentent sous forme d'un tableau à cinq colonnes dont la première et la troisième contiennent les contextes du connecteur analysé et de son équivalent de traduction, tandis que la deuxième et la quatrième sont réservées aux propriétés du connecteur dans ce contexte et de son équivalent, respectivement. Ces propriétés sont les suivantes : la relation logico-sémantique exprimée par les connecteurs, la structure syntaxique du fragment de texte qu'ils introduisent, leur position dans ce fragment, l'ordre d'enchaînement des fragments de texte, le statut de l'unité lexicale (connecteur, partie d'un connecteur) et la disposition des éléments qui composent le connecteur (à contact ou à distance). Dans la BDSC, les connecteurs sont fixés sous la forme dans laquelle ils sont utilisés dans chaque contexte précis. Cette forme est appelée 'variante discursive' (désormais VD). La VD d'un connecteur et son équivalent forment ce qu'on appelle une correspondance de traduction (désormais CT) dont les propriétés sont annotées dans la dernière colonne (cf. pour les principes d'annotation et la terminologie utilisée Zatsman et al., 2016).

Tableau 1 Exemple d'une annotation

Contexte de la VD dans l'original	VD dans l'original et ses propriétés	Contexte de la VD dans la traduction	VD dans la traduction et ses propriétés	Propriétés de la CT
Petrovič provozilsja za šinel'ju vsego dve nedeli, <i>potomu čto</i> mnogo bylo stegan'ja (Gogol, 1842)	<i>potomu čto</i> <cause propositionnelle> <avec prédication> <initiale> <p CNT q> <CNT> <Contact>	La confection du manteau ne prit que deux petites semaines, et encore <i>parce qu'</i> il devait être ouaté et piqué (Gogol, 1938 ; trad. par Mongault)	<i>parce que</i> <cause propositionnelle> <avec prédication> <initiale> <p CNT q> <CNT> <Sub CNT> <Contact>	<type 1> <traduction congruente>

La BDSC rend également possible l'obtention des données statistiques selon toutes les informations que l'annotation contient (Inkova et Popkova, 2017). Comme l'annotation représente l'unité principale de la BDSC, toutes les données quantitatives incluses dans cet article se rapportent aux annotations de CT et non pas aux occurrences des connecteurs russes. Cette remarque est importante, vu la présence dans le corpus de traductions multiples pour certaines œuvres. En conséquence ce sont les CT (dont plusieurs peuvent avoir le même original et les mêmes propriétés ; alors il s'agit de deux premières colonnes du Tableau 1) qui sont analysées dans notre étude.

OBJET DE L'ANALYSE

L'objet de notre étude effectuée à l'aide de la BDSC est un des connecteurs de cause les plus répandus en russe : *potomu čto* (parce que). Bien que la relation de cause soit étudiée dans nombre de travaux, un traitement différent lui est réservé au sein des approches qui se fondent sur l'utilisation des corpus annotés.

D'après la Théorie de la structure rhétorique (Rhetorical Structure Theory, RST) le groupe de relations causales inclut la cause délibérée et non-délibérée, la conséquence ('result') délibérée et non-délibérée, le but. En même temps, malgré toutes les affinités les relations de démonstration, de justification et de motivation ('evidence', 'justify', 'motivation') sont examinées dans le cadre de deux autres groupes, démonstration et justification ('Evidence and Justify') et facilitation et motivation ('Enablement and Motivation', Mann et Thompson, 1988 : 250). Dans les développements ultérieurs (cf. En ligne 1) la cause délibérée et non-délibérée, la conséquence ('résultat' d'après la terminologie proposée) délibérée et non-délibérée, le but sont inclus dans le groupe de relations dites de contenu tandis que la démonstration, la justification et la motivation sont mentionnées parmi les relations de présentation.

La Théorie des représentations discursives segmentées (Segmented Discourse Representations Theory, SDRT) ne recourt pas aux notions de cause, conséquence et but mais à celles d'explication et conséquence ('explanation' et 'result', Asher et Lascarides, 2003 : 204–206).

Pour remédier à cette hétérogénéité des étiquettes les chercheurs qui développent le corpus annoté à l'Université de Pennsylvanie (Penn Discourse Treebank, PDTB) ont proposé un nouveau standard international de classification des relations discursives appelé ISO DR-Core. Ce standard liste 18 relations, y compris la cause (Bunt et Prasad, 2016). Malgré cette proposition dans un manuel d'annotation ultérieur, ils distinguent déjà trois types de relations causales : cause, cause+croyance et cause+acte de langage ('cause', 'cause+belief' et 'cause+SpeechAct'). Outre cela, pour chaque type sont distingués les contextes exprimant la raison et la conséquence ('reason' et 'result') (Webber et al., 2019 : 19–21).

Cet examen concis et non exhaustif de quelques approches existantes fait voir sur l'exemple de la relation de cause que la tâche de créer un système tant complet et détaillé que libre de contradictions et, par conséquent, permettant d'annoter la structure logique et discursive du texte est loin d'être accomplie. Le chercheur qui essaye d'appliquer l'une de ces typologies se heurte généralement à trois types de difficultés. Tout d'abord, il s'agit de notions trop larges couvrant différents emplois d'unités linguistiques (p. ex. 'cause'), ce qui dissimule leurs différences de fonctionnement. Ensuite, dans les mêmes classifications sont utilisés des termes portant d'un côté sur la structure logique du texte et de l'autre sur la pragmatique du discours (p. ex. 'cause' et 'justify'), ce qui, à la différence du premier cas, masque d'éventuels points communs entre les différents emplois d'un connecteur. Enfin, les critères mis à la base des classifications et permettant d'y inclure certaines et en exclure d'autres, ne sont pas clairs.

Prenant en considération les problèmes énumérés on applique à l'analyse de *potomu čto* la classification des relations logico-sémantiques proposée par Inkova (2017 : 116–120). Selon cette classification, les relations de cause, de conséquence et de but sont trois relations distinctes se basant sur l'opération d'implication. Avec la condition, ces 4 relations forment un groupe de relations correspondant au schéma logique $p \rightarrow q$. En même temps, chaque relation peut en règle générale être établie aux niveaux propositionnel, énonciatif et métatextuel. Outre cela, les principes de la classification permettent de déterminer l'opération de base, la relation logico-sémantique qui l'exploite et le statut des arguments reliés, ce qui décrit simultanément l'organisation logique du texte et sa composante pragmatique sans les mélanger.

Comme dans notre étude il s'agit des VD des connecteurs, il est à noter que *potomu čto* peut être employé de manière autonome ou faire partie des unités complexes à deux (*esli... to potomu čto*, litt. *si... c'est parce que*) ou à plusieurs composantes (*potomu čto... čto... čto... čto*, litt. *parce que... que... que... que*). Les VD de ce type ne seront pas prises en considération ici. En revanche, la différence

entre les VD avec et sans virgule (*potomu, čto*, litt. *parce, que* et *potomu čto*, litt. *parce que*) semble importante. L'article traite donc de deux connecteurs de cause : *potomu, čto* (54 annotations) et *potomu čto* (196 annotations).

Dans la tradition grammaticale russe la différence entre ces deux unités est expliquée en termes de mise en relief et/ou de la structure informationnelle de l'énoncé. Ainsi, Kobozeva (2010 : 112–115) applique à leur analyse la dichotomie 'donné – nouveau' ('given – new') proposée par Chafe (1982 : 281–285). Le donné est défini comme information actualisée lors de l'énonciation et que l'interlocuteur se rappelle. En principe, le même contexte peut admettre l'emploi d'une forme soudée (sans virgule) ou détachée (avec virgule) ; cf. l'exemple de Kobozeva (2010 : 113) :

- a. Vasja ne pošel ↓ v školu (nouveau) ||, *potomu čto* u nego noč'ju podnjalaš' temperatura ↓.
 b. Vasja ne pošel v školu (donné) *potomu* ↑ ||, *čto* u nego noč'ju podnjalaš' temperatura ↓. (Vassia n'est pas allé à l'école *parce qu'il* avait eu de la fièvre dans la nuit.)

C'est la prosodie qui permet de comprendre s'il s'agit d'une information nouvelle ou donnée dans cet exemple. La principale prononcée avec un ton descendant (↓) contient l'information nouvelle (l'interlocuteur n'est pas au courant que Vassia n'est pas allé à l'école) et implique l'emploi d'une forme soudée. La principale prononcée avec un ton ascendant (↑) a le statut de donné (l'interlocuteur est au courant que Vassia n'est pas allé à l'école) et c'est une forme détachée qui le signale à l'écrit. Nous essayerons de préciser cette différence entre les deux formes moyennant une analyse contrastive.

ÉQUIVALENTS DE TRADUCTION

L'utilisation de corpus parallèles permet de décrire la structure du texte original en tenant compte de celle de sa traduction. Pour ce qui est de *potomu (,) čto*, notre étude montre qu'il existe au moins 6 groupes d'équivalents de traduction des unités en question :

1. connecteurs de cause ;
2. connecteurs exprimant une relation logico-sémantique autre que la cause ;
3. 'lexicalisations alternatives' ('alternative lexicalizations', terme proposé dans Prasad et al., 2010) ;
4. moyens grammaticaux ;
5. signes de ponctuation ;
6. équivalent zéro (= relation logico-sémantique implicite ou absente à cause des modifications apportées pendant la traduction).

Les équivalents de traduction et leur répartition sont présentés dans les Tableaux 2 et 3. La barre verticale signifie que les éléments constitutifs d'un

connecteur ou d'une composante de connecteur sont disposés à distance mais se trouvent pourtant au sein d'un seul et même fragment de texte. La double barre verticale signifie qu'un connecteur comprend deux ou plusieurs composantes dont chacune introduit un fragment de texte.

Tableau 2 Répartition des équivalents de traduction de *potomu čto* dans la BDSC

Groupe d'équivalents de traduction	Équivalent de traduction	Nombre d'annotations par équivalent	Nombre d'annotations par groupe	% par groupe
Connecteurs de cause	car	65	148	75,6 %
	parce que	63		
	puisque	6		
	faute de	5		
	pour la + <i>adj.</i> raison que	3		
	comme	2		
	mais c'est parce que	1		
	parce que et que	1		
	si c'est que	1		
Autres connecteurs	vu	1	8	4,1 %
	pour	3		
	d'ailleurs	2		
	à moins que	1		
	mais	1		
Lexicalisations alternatives	sinon	1	0	0 %
	---	0		
Moyens grammaticaux	<i>participe passé composé</i>	4	13	6,6 %
	<i>participe présent</i>	4		
	<i>subordonnée</i>	2		
	<i>c'est +pron. qui</i>	1		
	<i>adj. que +être (sous une forme finie)</i>	1		
	<i>participe passé</i>	1		
Signes de ponctuation	<i>deux-points</i>	9	12	6,1 %
	<i>tiret</i>	3		
Équivalent zéro	<i>relation logico-sémantique implicite</i>	13	15	7,6 %
	<i>omission d'un fragment de texte</i>	2		
		196		

Tableau 3 Répartition des équivalents de traduction de *potomu, čto* dans la BDSC

Groupe d'équivalents de traduction	Équivalent de traduction	Nombre d'annotations par équivalent	Nombre d'annotations par groupe	% par groupe
Connecteurs de cause	parce que	35	47	87,3 %
	si c'est que	3		
	parce que et que	2		
	si c'est parce que	2		
	si c'est parce que	2		
	à cause de	1		
	c'est que	1		
	dans la mesure où	1		
Autres connecteurs	---	0	0	0 %
Lexicalisations alternatives	encore faut-il que	1	1	1,8 %
Moyens grammaticaux	<i>subordonnée</i>	2	3	5,5 %
	<i>participe présent</i>	1		
Signes de ponctuation	<i>deux-points</i>	1	1	1,8 %
Équivalent zéro	<i>omission d'un fragment de texte</i>	1	2	3,6 %
	<i>changement de structure d'un fragment de texte</i>	1		
		54		

FONCTIONNEMENT DES CONNECTEURS *POTOMU ČTO* ET *POTOMU, ČTO* EN RUSSE VU À TRAVERS LEURS ÉQUIVALENTS

Comme le fonctionnement des connecteurs russes en question est à observer à travers leurs équivalents français, il faut tout d'abord comparer le contenu des Tableaux 2 et 3. Une des divergences les plus importantes concerne l'emploi de *car* et de *parce que* qui sont les connecteurs de cause les plus utilisés pour traduire *potomu* (,) *čto*. D'une part, le connecteur *car* représente l'équivalent de traduction le plus fréquent pour *potomu čto* et il n'est pas du tout utilisé pour traduire *potomu, čto*. De l'autre part, *parce que* (bien qu'il soit souvent utilisé pour traduire *potomu čto*) sert à traduire la majorité des occurrences de *potomu, čto*.

C'est la raison pour laquelle le fonctionnement de *parce que* et *car* est à examiner afin de le comparer au fonctionnement des VD russes avec et sans virgule. Plusieurs travaux portent sur la comparaison de ces deux connecteurs français. Malgré toutes les réserves les chercheurs du groupe Lambda-1 affirment que *parce que* et *car* ont différentes restrictions syntaxiques (concernant l'ordre

d'enchaînement des fragments de texte, l'emploi dans les questions ou dans les structures enchâssées, la présence d'un quantificateur, etc.) et remplissent différentes fonctions : tandis que *parce que* constitue un opérateur, *car* constitue un marqueur d'actes de paroles (Groupe Lambda-1, 1975). S. Zufferey note que ces connecteurs sont souvent interchangeables, mais qu'il reste toujours une certaine différence d'emploi prototypique entre ceux-ci à l'écrit (Zufferey, 2012). Une étude diachronique de *car* et *parce que* menée par L. Degand et B. Fagard met en parallèle le degré de grammaticalisation d'une unité linguistique et sa capacité d'exprimer les relations subjectives et intersubjectives (Degand et Fagard, 2012).

Dans le cadre de la classification de O. Inkova tous ces faits peuvent être résumés de façon suivante. Le connecteur *parce que* exprime une relation causale établie sur le niveau propositionnel alors que le connecteur *car* exprime une relation causale établie sur le niveau énonciatif. Il est donc logique de supposer que les emplois sur le niveau énonciatif sont caractéristiques plutôt du connecteur *potomu čto* que de *potomu, čto*. L'analyse des contextes confirme cette supposition : on ne trouve que 2 annotations sur 54 (soit 3,6 %) illustrant l'emploi de *potomu, čto* sur le niveau énonciatif alors que pour *potomu, čto* il y en a 65 sur 196 (soit 33,2 %).

Dans ces 2 annotations il s'agit du même contexte en russe (ce n'est que la traduction qui est différente) où la virgule est obligatoire parce que le connecteur est enchâssé dans une structure à énumération. Ce signe de ponctuation reflète donc la prosodie caractéristique du discours direct. Dans cet exemple *potomu, čto* a à chaque fois dans son contexte gauche un fragment qui comporte l'information donnée (elle est exprimée dans la question et n'est même pas répétée dans la réponse), ce qui autorise aussi l'utilisation de la forme détachée.

– Počemu že pis'mo neobhodimo? – sprosil on.

– Počemu? [...] – A *potomu*, [...] *čto* vy ne spali noč', pisali vse dlja menja, ja tože ègoistka! Èto, vo-pervyh... [...] Potom... v pis'me vašem igrajuť mysl', čuvstvo... vy žili ètu noč' i utro ne po-svoemu, a kak hotel, čtoby vy žili, vaš drug i ja, – èto vo-vtoryh, nakonec, v-tret'ih... [...] – V-tret'ih, *potomu, čto* v pis'me ètom, kak v zerkale, vidna vašà nežnost', vašà ostorožnost', zabota obo mne [...].

(Gontcharov, 1848–1859)

– Pourquoi la lettre était indispensable? demanda-t-il.

– Pourquoi? [...] *Parce que*, [...] premièrement vous n'avez pas dormi de la nuit, vous avez écrit pour moi; moi aussi je suis égoïste. [...] Deuxièmement... Dans votre lettre on lit une pensée, des sentiments... Vous avez vécu cette nuit et cette matinée non comme d'habitude, mais comme votre ami et moi nous voulions vous voir vivre. Enfin, troisièmement... [...] – Troisièmement, *parce que* cette lettre reflète, comme un miroir, votre tendresse, votre prudence, votre souci pour moi [...].

(Gontcharov, 1988 ; trad. par Jurgenson)

Les connecteurs composés sont beaucoup plus utilisés pour traduire *potomu, čto* (16,7 % contre 1 % pour *potomu čto*). Ceux-ci rendent possible la mise en relief de la principale à l'aide de *si... c'est* et sont ainsi plus proches des formes détachées en russe utilisées également avec cette fonction.

Otčego že ne potrudit'sja? – skazal on, vyražaja *ètim to, čto* on ne tjagotitsja svoim trudom imenno *potomu, čto* neset ego dlja umirajušego *človeka* [...]. (Tolstoï, 1882–1886)
 'Alors pourquoi je plaindrais ma peine?' voulant dire par là que s'il ne plaignait pas sa peine, *c'était parce qu'il* la dépensait pour un mourant [...]. (Tolstoï, 1997 ; trad. par Flamant)

Les connecteurs exprimant une relation logico-sémantique autre que la cause ne sont utilisés que pour traduire *potomu čto*. Il s'agit des relations de but (*pour*), 'contre attente' (*d'ailleurs, mais*), réserve (*à moins que*), alternative négative (*sinon*). La relation de cause dans ces cas-là est affaiblie, comme le montre l'exemple qui suit où la sémantique causale est remplacée par celle de 'contre attente' (dans la traduction de L. Jurgenson (1988) dans le même contexte *potomu čto* est traduit par deux-points).

Zahar! – dolgo kričal on, *potomu čto* Zahar sidel s kučerami u vorot, obrašennyh v pereulok. (Gontcharov, 1848–1859)
 Zakhar! Il appela longtemps son valet, *mais* celui-ci était assis avec des cochers près de la porte cochère. (Gontcharov, 1959 ; trad. par Adamov)

En ce qui concerne l'équivalent zéro, pour *potomu čto* c'est le troisième équivalent de traduction d'après sa fréquence (bien qu'il soit beaucoup moins utilisé que *car* et *parce que*). Il s'agit le plus souvent de cas où la relation de cause est implicite mais le connecteur aurait pu être ajouté.

Kupili sukna očen' horošego – i ne mudreno, *potomu čto* ob ètom dumali eše za polgoda prežde i redkij mesjac ne zahodili v lavki primenjat'sja k cenam [...]. (Gogol, 1842)
 Ils y achetèrent de l'excellent drap, cela se conçoit ; on ne cessait d'y penser depuis six mois et on ne laissait pas passer un mois sans entrer dans les magasins pour s'informer des prix. (Gogol, 1925 ; trad. par de Schloezer)

Pour *potomu, čto* on n'a que deux exemples d'équivalent zéro. Dans les deux cas il ne s'agit pas d'une relation implicite, mais d'une omission du fragment correspondant dans la traduction ou de sa complète reformulation.

CONCLUSION

La BDSC fournit des outils susceptibles de préciser la sémantique, le fonctionnement et l'inventaire des équivalents de traduction des connecteurs, ce qui a été montré sur l'exemple de *potomu (,) čto*. L'analyse rend évidente une tendance vers

la corrélation entre trois paires de paramètres : le donné et le nouveau, les emplois sur les niveaux propositionnel et énonciatif, et finalement les formes détachée et soudée du connecteur. Cela dit, grâce à sa fonction classificatoire la BDSC donne la possibilité non seulement d'étudier telle ou telle unité linguistique mais d'unifier les approches existantes dans le cadre d'un seul système. Enfin, l'étude outillée des connecteurs dans le cadre de ce système permet de préciser la classification des relations logico-sémantiques et de cataloguer les moyens de les exprimer dans les langues mises en comparaison. L'analyse dont les principes ont été tracés dans le présent article ne prétend pas être exhaustive, elle peut être précisée et continuée sur l'exemple d'autres connecteurs et d'autres relations logico-sémantiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Asher, N., Lascares, A. (2003) *Logics of Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bunt, H., Prasad, R. (2016) *ISO DR-Core (ISO 24617-8): Core Concepts for the Annotation of Discourse Relations*. Available from <https://let.uvt.nl/general/people/bunt/docs/ISA-12-DR-core-revised.pdf> [Accessed on 10 June 2019].
- Chafe, W. (1982) 'Dannoe, kontrastivnost', opredelennost', podležašee, topiki i točka zrenija [Donné, contrastivité, définitude, sujet, topicalité et point de vue]. In A. E. Kibrik (ed.) *Novoe v zarubežnoj lingvistike, XI* (pp. 277–316). Moscow: Progress.
- Degand, L., Fagard, B. (2012) Competing connectives in the causal domain French *car* and *parce que*. *Journal of Pragmatics*, 44: 154–168.
- Groupe Lambda-1 (1975) *Car, parce que, puisque*. *Revue Romane*, 10: 248–280.
- Inkova, O. (2017) Le relazioni logico-semantiche tra gli enunciati: una proposta di classificazione. In M. di Filippo, F. Esvan (eds.) *Studi di linguistica slava* (pp. 105–123). Napoli: Il Torcoliere.
- Inkova, O., Popkova, N. (2017) Statistical Data as Information Source for Linguistic Analysis of Russian Connectors. *Informatics and Applications*, 11(3): 123–131.
- Inkova-Manzotti, O. (2001) *Konnektory protivopostavlenija vo francuzskom i ruskom jazykah. Sopostavitel'noe issledovanie [Connecteurs d'opposition en français et en russe: une étude contrastive]*. Moscow: Informelektro.
- Kobozeva, I. (2010) Parametry var'irovanija pokazatelej mežfrazovyh semantičeskikh svjazej v ruskom tekste [Variation des marqueurs de liens sémantiques interphrastiques dans le texte russe et ses paramètres]. *L'analisi linguistica e letteraria XVIII*, 107–122.
- Mann, W. C., Thompson, S. A. (1988) Rhetorical structure theory: Towards a functional theory of text organization. *Text & Talk*, 8(3): 243–281.
- Prasad, R., Joshi, A., Webber, B. (2010) Realization of discourse relation by other means: Alternative lexicalizations. *Proceedings of COLING 2010, 23rd International Conference on Computational Linguistics, Posters Volume, 23–27 August 2010* (pp. 1023–1031).
- Webber, B., Prasad, R., Lee, A., Joshi, A. (2019) *The Penn Discourse Treebank 3.0 Annotation Manual*. Available from <https://catalog.ldc.upenn.edu/docs/LDC2019T05/PDTB3-Annotation-Manual.pdf> [Accessed on 10 June 2019].
- Zatsman, I., Inkova, O., Kruzhkov, M., Popkova, N. (2016) Predstavlenie krossjazykovykh znaniy o konnektorah v nadkorpusnyh bazah dannyh [Représentation de connaissances cross-linguistiques sur les connecteurs dans les bases de données supra corpora]. *Informatics and Applications*, 10(1): 106–118.
- Zufferey, S. (2012) 'Car, parce que, puisque' revisited: Three empirical studies on French causal connectives. *Journal of Pragmatics*, 44: 138–153.

SITOGRAPHIE

[En ligne 1] Disponible sur <http://www.sfu.ca/rst/07french/definitions.html> [consulté le 15 juin 2019].

SOURCES ANALYSÉES

- Gogol, N. (1842) *Šinel'* [*Le Manteau*].
 Gogol, N. (1925) *Le Manteau*. Trad. par B. de Schloezer.
 Gogol, N. (1938) *Le Manteau*. Trad. par H. Mongault.
 Gontcharov, I. (1848–1859) *Oblomov*.
 Gontcharov, I. (1959) *Oblomov*. Trad. par A. Adamov.
 Gontcharov, I. (1988) *Oblomov*. Trad. par L. Jurgenson.
 Tolstoï, L. (1882–1886) *Smert' Ivana Il'iča* [*La Mort d'Ivan Ilitch*].
 Tolstoï, L. (1997) *La Mort d'Ivan Ilitch*. Trad. par F. Flamant.

APPROACHES TO ANALYSIS OF CAUSAL CONNECTIVES WITH THE HELP OF A SUPRACORPORA DATABASE

Abstract. The paper presents a number of approaches to analysis of connectives with the help of a supracorpora database (SCDB) using the Russian causal connective *potomu čto* (because) as an example. The SCDB acts as a corpus-based superstructure that makes it possible to find and annotate various linguistic units in a parallel corpus and to obtain statistics. The paper provides a brief overview of how the causal relation is described in existing typologies. It demonstrates that the SCDB helps to refine the list of logical-semantic relations and to represent these relations as components of a single consistent classification system based on language material. Furthermore, the annotation principles and the classification system of the SCDB make it possible to uncover specific features that connectives display in their usage. Translation equivalents for the connectives *potomu čto* (lit. because that) and *potomu, čto* (lit. because, that) are examined, compared and classified. As opposed to *potomu čto*, the connective *potomu, čto* in the majority of cases establishes a causal relation between propositions and is rarely used in the illocutive sense. This observation is supported by differences in translation, such as the presence of numerous two-component connectives as well as the absence of connectives expressing non-causal logical-semantic relations and the absence of implicit causal relation. These results demonstrate that the SCDB-based methods of investigating connectives are rather promising. Further work in this direction will be aimed at creating a catalogue of language means capable of expressing different relations and at refining the classification of logical-semantic relations.

Key words: contrastive linguistics, corpus linguistics, supracorpora databases, logical connectives, logical-semantic relations, cause

Alexander Goncharov (chercheur junior) travaille actuellement au Centre de recherche fédéral 'Informatique et gestion' de l'Académie des sciences de Russie. Ses intérêts de recherche portent sur la linguistique de corpus, la linguistique contrastive, l'organisation logique du texte, les relations logico-sémantiques implicites, les classifications des relations intratextuelles en général. E-mail : a.gonch48@gmail.com

LA CONSTRUCTION DU SENS POUR LES TERMES MÉTAPHORISÉS EN OSTÉOPATHIE BIODYNAMIQUE À L'AIDE DU CONTEXTE SÉMANTIQUE

IRINA KAĻIŅINA

Université de Lettonie, Lettonie, avec Université Lumière Lyon 2, France

Résumé. La présente étude examine les métaphores terminologiques dans le contexte de la recherche cognitive, précisement leur contribution à la construction du sens et la structuration conceptuelle dans le domaine de l'ostéopathie biodynamique avec des implications possibles sur les questions d'équivalence en traduction. En absence des définitions concrètes pour les termes en ostéopathie biodynamique, nous essayons de les construire à travers le contexte sémantique dans la langue source (anglais). Cela donne un aperçu de la composition du sens (à travers l'inférence sélective) que le terme devrait transmettre et permet de visualiser des paradigmes épistémologiques possibles du domaine en question. Cette information pourrait s'avérer très utile pour les traducteurs qui cherchent à établir un équivalent harmonieux pour les termes (nous examinons les pratiques de traduction en italien et en russe), puisque les métaphores peuvent être profondément ancrées dans la culture de la langue source (Cortès, 2003).

Mots-clés : métaphores terminologiques, équivalence, concepts, définition, contexte

INTRODUCTION

Cet article est une investigation de la notion complexe de métaphore conceptuelle dans le domaine de la terminologie. L'étude propose de formuler d'un modèle définitoire pour les termes en ostéopathie biodynamique à travers l'observation de la formation des relations entre les éléments du sens : ceux qui sont inhérents à l'unité linguistique et ceux qui dépendent du contexte, dans le but de déterminer les constituants sémiques des termes et d'en formuler les définitions.

BASE THÉORIQUE

Kleiber (2016) distingue trois emplois de la métaphore : celles dites lexicales, impliquant un aspect 'transgressif' dans l'usage d'un mot, les métaphores d'objets

et les métaphores onomasiologiques, qui permettent de représenter des entités abstraites. C'est cette dernière catégorie qui présente un intérêt particulier pour cette étude.

On suit la définition de la métaphore issue du cadre de la théorie conceptuelle ou cognitive basée principalement sur les travaux de Lakoff et Johnson (1980). Ici, la métaphore est vue comme un mécanisme qui consiste en une projection de la structure d'un domaine d'expérience particulier sur un autre domaine, un outil paradigmatique qui oriente notre pensée, un instrument indispensable qui se situe au cœur de la construction d'une communication efficace. On envisage la métaphore terminologique en tant que métaphore conceptuelle ancrée dans un domaine spécifique d'activité où elle devient l'expression d'un nouveau concept, doté du côté linguistique des caractéristiques particulières.

Même si la présence des métaphores en terminologie a été contestée dans le passé (dans la logique dite Wüsterienne (Trojar, 2007) de la théorie générale de la terminologie qui prétend que les unités terminologiques ne peuvent admettre aucune ambiguïté), aujourd'hui la métaphore jouit d'un statut incontesté parmi les des procédés de formation des unités terminologiques. Comme le remarque Hermans (1989 : 143) 'toute science se fonde sur une opération de métaphorisation, où les glissements de sens, les analogies et l'ambiguïté des concepts de base fournissent les hypothèses et guident l'observation'.

La traduction complique l'interprétation des métaphores, puisque, comme le souligne Montuschi, 'même si les différents domaines du savoir et de la pratique sont souvent les mêmes d'un pays à l'autre, les façons de les découper et de les dénommer ne sont pas les mêmes, en vertu de la relative autonomie du langage' (Montuschi, 1993, cité dans Rossi, 2014 : 5).

Afin de mieux saisir le sens des métaphores terminologiques, il paraît nécessaire d'en établir les composantes. D'après Cortès, 'la construction du sens métaphorique présuppose une maîtrise totale de la construction du sens compositionnel'. Ce sens, qui est 'un construit énonciatif complexe', nécessite de vastes connaissances de type non seulement lexical, mais aussi encyclopédique. Cela nous donne 'l'accès à l'interdiscours' (Cortès, 2003 : 35).

PROBLÉMATIQUE

Pour cette étude, on a choisi d'étudier les métaphores dans un domaine spécifique de la science – l'ostéopathie biodynamique. Cette discipline est une branche de la médecine manuelle basée sur le contact physique, originaire des États-Unis. L'ostéopathie biodynamique (ou traditionnelle) se présente comme une continuation de la lignée directe des fondateurs de la discipline.

Dans notre étude précédente (Kalinina, 2018), on a pu déterminer que 93% des termes appartenant à cette branche de l'ostéopathie sont des métaphores. Les problèmes de caractère linguistique concernant cette terminologie sont multiples.

Premièrement, la discipline ne dispose pas de glossaire ni de vocabulaire uniforme pour les termes. Les définitions sont rarement présentes dans les textes et parfois différentes d'un texte à l'autre. La traduction accentue le problème d'ambiguïté, car les traducteurs ne sont pas encore initiés à l'univers sensoriel ostéopathique – la majorité des termes sont traduits par calques ou emprunts directs. Les professeurs d'ostéopathie biodynamique considèrent le langage comme un instrument imparfait pour la transmission de la pensée, et préconisent plutôt le transfert de connaissances par le toucher et d'autres sens. Lors des séminaires, les étudiants apprennent que l'ostéopathie est une tradition 'orale' – il existe relativement peu de publications. Cela explique le côté plutôt ésotérique (pour un non-initié) de cette science – d'où la réticence des enseignants à l'idée de voir leurs paroles publiées.

Les métaphores en ostéopathie manquent souvent de transparence. Si l'on considère que la métaphore terminologique doit être 'familiale, éculée, transparente', ne pas nécessiter de 'recherche de l'esprit, car son caractère de trope doit échapper à la conscience de l'étudiant afin d'évacuer toute confusion possible' (Oliveira, 2008 : 10) – pour l'ostéopathie biodynamique cela n'est pas vrai.

Dans cette discipline, on a affaire à des métaphores vives. Si, par exemple, dans le terme 'inflammation' il reste peu de 'flamme' ou 'feu', dans le terme ostéopathique 'breath of life' (souffle de vie), le mouvement de la respiration est ou ne peut plus présent pour le médecin. On se demande, par conséquent, si les métaphores dans ce domaine sont véritablement vouées à une 'évolution obligatoire' vers une métaphore morte (catachrèse) comme le décrivent Bowdle et Gentner (2005 : 193-216) qui présente un haut degré de lexicalisation.

Dans la présente étude, on essaie d'effectuer un examen plus approfondi de la terminologie biodynamique. Le but serait d'essayer de clarifier la signification des termes à travers leur contexte afin d'évaluer l'équivalence en traduction. En particulier, notre étude vise à noter l'environnement immédiat des termes – décrire le contexte d'usage, identifier les collocations les plus fréquentes, dégager les mots-clés de leur contexte linguistique, et ensuite, en se fondant sur ces données, proposer une définition du terme en question, identifier les domaines sources des métaphores en biodynamique, identifier la cartographie de la métaphore en langue source et examiner son fonctionnement dans les langues cibles. Pour étudier l'inférence sélective, on essaie d'observer la modification sémantique qui advient lors de la métaphorisation – et si cela se produit de la même manière dans différentes langues.

MÉTHODES

Le corpus de notre étude comprend 60 termes issus de travaux récents (2005-2018). La bibliographie comprend 10 manuels pour le cursus complet d'entraînement dans l'art de l'ostéopathie biodynamique, 3 manuels plus spécifiques en pédiatrie et un livre intitulé 'Odyssée ostéopathie', écrit et publié par l'enseignant principal de cette approche, le docteur James Jealous.

Pour effectuer une analyse approfondie du contexte, on a noté chaque terme et son environnement immédiat dans plusieurs sources en anglais. Ensuite, on a identifié les mots-clés. À partir de ces données, une définition courte et une autre plus descriptive ont été dégagées. Ensuite, on a identifié le sens du mot (ou du syntagme) du domaine source dans chaque langue pour en comparer les traits avec le sens du mot (ou du syntagme) dans le domaine cible. Les données ainsi obtenues ont été analysées d'une manière qualitative et quantitative.

Vu que la métaphore s'appuie sur un 'mapping' (cartographie), on a d'abord identifié les domaines sources pour les termes en ostéopathie biodynamique : ils varient de la langue générale à la terminologie des autres domaines. Tandis que 76% des termes métaphorisés ont un seul domaine source, par exemple, *ignition* (automobile), les 24% restants ont plus d'un domaine source, par exemple : *fluid drive* (substances et phénomènes physiques).

Comme la cartographie est un processus partiel où, selon Oliveira (2005 : 6), 'seule une partie du réseau complexe de gestalts expérientielles qui constituent la structure du domaine source sera projetée sur le domaine cible', lors du passage advient une modification sémantique. Les termes qu'on a pu observer dans le cadre de cette recherche manifestent une réduction où une partie seulement du sémème est transférée avec, parfois, l'ajout d'autres sèmes.

Du point de vue de l'inférence sélective, les termes-métaphores de notre corpus appartiennent tous à la catégorie des 'métaphores interactives'. Comme l'explique Oliveira (2005 : 6), cette métaphore 'compare de manière implicite et son but est de surprendre l'esprit et, par là, d'inciter le scientifique à rechercher les similitudes existantes entre les deux domaines. À la suite de ce conflit cognitif, le spécialiste est amené à considérer l'objet de la métaphore dans une perspective différente, ce qui le prédispose à effectuer un changement conceptuel'.

L'observation des unités du corpus nous a permis de constater que, du point de vue sémiotique (d'après Prandi 2012, cité par Rossi, 2014 : 715), les métaphores terminologiques dans le domaine de l'ostéopathie biodynamique constituent toutes un renvoi cognitif à un réseau lexical partagé (isotopie), fonctionnel pour la création des termes. Cette disposition nous oblige à défer la cohérence du discours ordinaire afin de créer de nouvelles conceptualisations. Ainsi, ce sont des structures plus complexes que des catachrèses à la base d'une analogie formelle.

Le cadre de cette communication ne nous permet pas de donner beaucoup d'exemples car chacun nécessite une longue explication, mais on présentera les résultats essentiels.

RÉSULTATS

À la suite de notre analyse, on a noté la modification sémantique qui advient par la suppression (comme dans le cas de 'CV4, compression of the fourth ventricle' qui n'est pas une compression, mais une procédure par laquelle les forces du

‘fluide dans le fluide’ sont amenées au centre en créant le neutre, à travers lequel les forces thérapeutiques s’expriment), mais aussi par l’ajout de certains traits. Le concept du terme ‘fire’, par exemple, suppose non seulement la possibilité de brûler le vieux, mais aussi de construire du nouveau, comme dans ‘Fire brings shape and boundary into the function it creates’ (manuel phase 8).

Certaines métaphores sont basées sur des images très complexes où une métaphore en cache d’autres, de manière implicite. Le terme ‘neutral’ (point mort) provient initialement du domaine de l’automobile. La définition issue du contexte se présente comme ‘une qualité de paix, quiétude et repos pour le corps et l’esprit du patient, ainsi que de l’ostéopathe, qui n’est ni passif ni actif, mais se trouve dans un état réceptif aux forces de la guérison’. Mais, ce qui est implicite, c’est que le ‘neutre’ se base sur l’image d’une voiture dont le moteur est en marche, mais qui reste sur place, l’ostéopathe étant le passager et ‘the Master’ (le Maître) étant au volant. Leur voyage est un mystère, et leur direction obéit à la volonté divine (manuel sur la Pédiatrie N3).

Plusieurs problèmes peuvent survenir lors du transfert des termes en d’autres langues. La conceptualisation passe largement par la culture de la langue source (Temmerman, 2000). Les liens sémantiques se voient parfois modifiés considérablement. C’est en partie ainsi que la langue de formation terminologique arrive à dominer dans un secteur donné. Un autre point à considérer dans le cadre de la terminologie ostéopathique est l’idiolecte des créateurs des termes dans cette discipline. Chez les ostéopathes, la connaissance passe par diverses voies, et celle de la parole n’est que l’une d’entre elles. Ainsi, on pourrait supposer que beaucoup d’information reste implicite, même si elle est partagée dans la plupart des cas. Or, c’est l’implicite qui devrait être mobilisé lors du transfert, comme le note Rossi (2014).

La traduction des termes ou ‘création secondaire’ (Sager, 1990 : 82) est un processus où un nouveau terme est créé à partir d’un concept déjà compris. Le problème est que le plus souvent, ce processus de création est effectué par les spécialistes eux-mêmes, de manière assez désordonnée. Les traducteurs et interprètes, d’un autre côté, bien que spécialistes au niveau linguistique, éprouvent une certaine réticence à s’impliquer dans la création des termes dont les concepts leur restent, la plupart du temps, assez opaques, faute de définitions.

Parmi les procédés de formation secondaire des termes proposés par Rossi (2014), on observe que :

- Le mécanisme métaphorique de base est partagé dans 56% de cas en russe et 63% de cas en italien. Exemple : *Breath of Life* – *Dyhanie Zhizni* (respiration de vie) : la métaphore est fondée sur l’expression équivalente issue de la Bible.
- L’adaptation du champ lexical à un autre contexte advient dans 30% des cas en russe et 22% des cas en italien. *Breath of Life* en italien devient *Soffio vitale*. Dans la Genèse, le terme analogue qui apparaît est ‘*alito di vita*’. On a donc préféré utiliser un terme plus proche du domaine du

pranayama. Ce type d'adaptation est fréquent en italien – la forme du terme est rendue par calque, mais le sens est légèrement modifié car, comme dans ce cas, il n'y plus l'association directe avec Dieu qui insuffle cette respiration en l'homme. En pranayama, ce souffle est indépendant.

- La perte de la force heuristique de la métaphore advient quand elle se trouve éliminée dans la langue cible, le terme étant alors traduit par un emprunt intégral (13 % des cas en russe et 13 % des cas en italien). Cela fait courir au terme le risque de devenir opaque pour les locuteurs, notamment ceux qui n'ont pas de connaissances en anglais. Exemple : 'stillness' qui est rendu par 'stilnes' en russe, une transcription directe.

Quant aux procédés de traduction pour la partie formelle du terme, les résultats sont presque les mêmes dans les deux langues cibles : le calque (ou équivalent formel) est employé dans 61% des cas en russe et 68% en italien, un terme analogue qui ne copie pas la structure du terme source dans 22% des cas en russe et 9% en italien, l'emprunt intégral dans 17% des cas en russe et 23% en italien. L'italien s'avère légèrement plus perméable à la langue source (anglais) que le russe.

La traduction par calque avec une certaine modification du champ sémantique du terme peut amener à des déformations conceptuelles. Dans le cas de 'fluid' (une substance de base avec un haut potentiel de transformation) – 'fluid', le mot en russe provient d'un contexte complètement différent (celui du spiritisme), il porte ainsi des associations différentes du terme source. Ainsi, il est difficile d'affirmer que la base métaphorique est entièrement préservée. En même temps, les praticiens s'opposent à l'usage du mot 'zhidkost' (liquide), qui leur paraît inadéquat pour décrire la réalité en question.

Pourtant, la préférence pour le calque comme l'affirme Shuttleworth (2017 : 19) peut être expliquée par une 'attraction gravitationnelle' (gravitational pull) puissante que la langue source exerce sur les traducteurs, qui se montrent réticents à rechercher des analogues dans la langue cible.

Un autre phénomène auquel on a eu affaire pendant le travail est une certaine absence de rigueur terminologique dans la langue source : la capitalisation, par exemple, détermine le terme, mais elle est parfois mal employée. 'Tide' (la présence vivante de Respiration de Vie qui passe à travers toute chose en apportant la transmutation) et 'tide' (la force électromagnétique dans le fluide) sont deux concepts distincts où la capitalisation détermine le sens, mais parfois l'un est écrit à la place de l'autre. Seul le contexte nous permet d'établir duquel il s'agit.

Un problème encore plus grave est que certains termes sont parfois employés comme synonymes et parfois distingués (c'est le cas de 'Tide', 'Breath of Life' et 'Primary Respiration'). L'enseignant peut employer les termes de façon imprévisible pour le traducteur, arguant du fait que les participants savent très bien de quoi il s'agit, puisqu'ils perçoivent l'information par d'autres voies que celle de la parole.

CONCLUSION

Le travail effectué et l'observation des unités du corpus nous ont permis de conclure que la création secondaire des termes en langues cibles passe par le mécanisme métaphorique de base partagé dans la majorité des cas, mais aussi à travers l'adaptation du champ lexical et finalement dans quelques cas avec une perte de la force heuristique de la métaphore. La terminologie en ostéopathie biodynamique posant certains problèmes au niveau de la systématisation, de la compréhension et de la traduction, la construction de la définition à partir du contexte linguistique aide considérablement à la compréhension du terme et pourrait servir à l'évaluation et à l'établissement des équivalents dans les langues cibles.

Cette étude va être poursuivie pour inclure d'autres termes en biodynamique et d'autres langues-cible.

BIBLIOGRAPHIE

- Bowdle, B. F. et Gentner, D. (2005) The career of metaphor. *Psychological Review*, 112 (1) : 193-216.
- Cortès, C. (2003) *La métaphore : du discours général aux discours spécialisés*. Paris, France : Université Paris 7 Denis Diderot.
- Hermans, A. (1989) La définition des termes scientifiques. *Meta : Journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, 34 (3) : 529-532.
- Kalinina, I. (2018) Translating metaphors in osteopathic terminology: the subtlety challenge. *Conference proceedings 'XXVIII Scientific Readings'*, 68-74.
- Kleiber, G. (2016). Du triple sens de *métaphore*. *Langue Française*, 189 : 15-34.
- Lakoff, G. (1993) The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (ed.) *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Montuschi, E. (1993) *Le metafore scientifiche*. Milano : Franco Angeli.
- Oliveira, I. (2005) La métaphore terminologique sous un angle cognitif. *Meta : Journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, 50 (4). Disponible à <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n4-meta1024/019923ar/> [Consulté le 2 février 2019].
- Oliveira, I. (2008) Métaphore terminologique et stratégie pédagogique. *Analele Universității din București. Limba și literatura română, LVII* (pp. 1220-1271). Disponible à <http://www.diacronia.ro/en/indexing/details/A2423> [Consulté le 4 février 2019].
- Rossi, M. (2014) Métaphores terminologiques : fonctions et statut dans les langues de spécialité. *SHS Web of Conferences*, 8 : 713-724.
- Sager, J. C. (1990) *A practical course in terminology processing*. Amsterdam, États-Unis d'Amérique : John Benjamins Publishing.
- Shuttleworth, M. (2017) *Studying scientific metaphor in translation: an inquiry into cross-lingual translation practices*. New York, États-Unis d'Amérique, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord : Routledge.
- Temmerman, R. (2000) *Towards new ways of terminology description: the sociocognitive-approach*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Trojar, M. (2007) Wüster's View of Terminology. *Slovenski jezik – Slovene Linguistic Studies*, 11 : 55-85.

MEANING CONSTRUCTION FOR METAPHORIZED TERMS IN BIODYNAMIC OSTEOPATHIC TERMINOLOGY WITH THE HELP OF SEMANTIC CONTEXT

Abstract. The proposed study examines terminological metaphors in the context of cognitive research, namely their contribution to meaning construction and concept structuring in the field of biodynamic osteopathy with possible implications for translation equivalence issues. In the absence of clear definitions for the terms used in biodynamics of osteopathy, we attempt to build them via the semantic context in the source language (English). This provides an insight into the composition of meaning (by selective inference) that the term is supposed to relay and gives an opportunity to visualize possible epistemological paradigms of the relevant domain. Such information may prove valuable for translators attempting to select a congruent equivalent for terms (we examine translation practices in Italian and Russian), as metaphors can be deeply anchored in the source-language culture (Cortès, 2003).

Key words: terminological metaphor, equivalence, concept, definition, context

Irina Kaļiņina (doctorante en cotutelle en linguistique avec l'Université de Lettonie et l'Université Lyon 2) travaille sur un projet à l'Université de Lettonie et enseigne à l'Université de Milan en Italie. Ses intérêts de recherche incluent la traduction et la recherche terminologique en anglais, français, italien, letton et russe. Adresse e-mail : irina.kalinina8118@gmail.com

L'ADJECTIF DANS L'INTERLANGUE FRANÇAISE DES APPRENANTS LITUANIENS

VITALIJA KAZLAUSKIENĖ

Université de Vilnius, Lituanie

Résumé. L'analyse de l'interlangue des apprenants lituaniens en FLE, dans la mesure où cette analyse se constitue à partir du corpus annoté (LPRATT), se focalise sur l'acquisition de l'adjectif qui s'adjoit au nom pour exprimer une qualité, une relation ou pour permettre à celui-ci d'être actualisé dans une phrase. Deux facettes de l'adjectif en tant que le constituant du SN seront analysées dans le corpus : la construction syntaxique et les catégories grammaticales, en prenant toujours en compte les constructions correctes, fautives ou incertaines. Les informations relatives à l'emploi général des différentes constructions lexico-grammaticales du SN sont importantes pour avoir l'image la plus nette possible de la construction typique et propre à la langue des apprenants. Ce type de données pourrait en outre constituer la base de diverses démarches scientifiques relatives à l'utilisation instrumentale de la langue dans la communication internationale et de l'étude de son acquisition. La connaissance des formes de SN employées dans la langue d'apprenants permet à l'enseignant de le comprendre, de l'analyser, de le corriger plus facilement.

Mots clés : l'interlangue, corpus d'apprenants, adjectif, genre et nombre

INTRODUCTION

L'étude des constructions lexicales et de leurs composants dans la langue des apprenants pourrait fournir des informations sur leur compétence lexicale ainsi que sur leur capacité à employer les mots de façon cohérente dans un texte.

L'objectif principal repose sur l'analyse quantitative comme qualitative des adjectifs au sein du syntagme nominal (SN) dans l'examen final écrit des apprenants lituaniens en FLE. Le choix du SN tient, en premier lieu, au fait qu'il est un des constituants fondamentaux de la très grande majorité des énoncés français. De plus, ce type de syntagme se distingue par son emploi fréquent dans la langue des apprenants du niveau analysé. Le SN est en outre considéré comme une unité révélant de manière générale les compétences linguistiques des apprenants et offre la possibilité de relever et d'expliquer certaines particularités de leur langue. Nous présenterons une vue d'ensemble des adjectifs du SN, la description de ses particularités ainsi que l'interaction syntaxique au sein de celui-ci, ses difficultés grammaticales et lexicales principales.

CORPUS

L'analyse s'appuie sur les données du corpus annoté des apprenants lituaniens (LPRATT), réalisé dans le cadre de la thèse de doctorat de l'auteure (Kazlauskienė, 2018). Ce corpus est élaboré manuellement à partir des travaux écrits des élèves de la classe de terminale pendant leur examen final d'Etat. Dans cette analyse, deux parties de l'examen final ont été spécifiquement étudiées, à savoir celle des essais argumentatifs et celle des lettres. Tous les élèves ont traité le même sujet, et n'ont eu accès à aucun support supplémentaire. La longueur des textes narratifs varie entre 22 et 449 mots, la longueur moyenne est de 222,6 mots ; cependant, pour une longueur des lettres correspondant à 10-236 mots, la taille moyenne est de 113,4 mots. Le corpus entier contient 102 032 mots. Le nombre total de participants s'élève à 301. Le niveau à atteindre est celui de B1-Utilisateur indépendant.

Dans cet article les exemples tirés du corpus sont présentés dans leur intégralité en conservant l'originalité des phrases des apprenants, c'est-à-dire sans aucune modification ni correction. Tous les types d'erreurs ont été marqués et étiquetés, dans les phrases les corrections apparaissent entre les signes #...\$. Les types des SN dans le corpus annoté sont marquées entre les crochets d'index < >. <SN1> représente une construction du SN où l'adjectif précède le nom et <SN2> est une construction avec un adjectif qui suit le nom.

L'observation de ces écrits nous a inspiré l'idée d'étudier des adjectifs au sein du SN. Dès lors, nous allons examiner et présenter l'acquisition des propriétés syntaxiques et morphologiques de cette dernière dans le corpus de langue française écrite des apprenants lituaniens. La recherche s'amorce par l'analyse des données quantitatives, autrement dit par la construction du SN elle-même. Nous marquons les formes principales de ce type de syntagme dans le corpus, les décrivons en relevant leurs limites et traits essentiels, lesquels permettent ensuite d'analyser les catégories grammaticales dans toute leur complexité.

PARTICULARITES DE L'ADJECTIF DANS LE CORPUS DE LANGUE FRANÇAISE DES APPRENANTS LITUANIENS (RESULTATS DE L'ANALYSE EMPIRIQUE)

Cette partie expose les résultats de l'analyse quantitative et qualitative des adjectifs de SN basée sur les données du corpus. Les constructions de SN spécifiques à ce corpus ont tout d'abord été compilées. L'étude de cette liste permet de constater que les SN de trois mots, notamment – déterminant (Det), adjectif (Adj), nom (N) - représentent 43,65 % de tous les SN du corpus, ce qui démontre la fréquence importante de l'adjectif dans l'interlangue.

En français, le syntagme peut contenir un ou plusieurs adjectifs qui se placent soit à droite soit à gauche du noyau, c'est-à-dire à la tête du syntagme (celle qui conditionne la nature et la fonction du SN, notamment le N). Néanmoins, l'ordre des mots à l'intérieur du syntagme est toujours défini. Le nom possède

une autonomie référentielle et réfère directement à un élément du monde, tandis que l'adjectif ne possède pas cette faculté (Colignon et Decourt, 2018 : 18). Les adjectifs qualitatifs, comme toutes les formes grammaticales d'adjectifs, montrent l'appartenance à l'objet, la cohérence avec les formes et les significations du nom et c'est à l'adjectif de préciser le genre d'un nom lorsque sa forme ne l'indique pas (*un bon poste, la première poste ; prendre un bon tour, la plus haute tour ; être un bon père*). Ces exemples illustrent le fait que l'accord n'est pas une simple répétition des flexions, mais la représentation de la relation sémantique. La question de l'accord au sein du SN dans le corpus analysé sera abordée plus, mais il faut noter que l'adjectif est le plus répandu des satellites (unités inférieures incluses dans le SN) à droite du nom, même plus qu'à gauche. Lorsqu'il y a plus d'un adjectif dans le SN, ils peuvent être liés au noyau par un parataxe et/ou hypotaxe, par exemple : *un joli petit jardin* (hypotaxe) ; *un point de vue simple, particulier* (parataxe). La présentation linéaire montre la relation avec un lexème nominal. En lituanien, l'ordre des mots ordinaire dans le SN constitué du noyau et l'adjectif (Adj) est AdjN (*linksmas žmogus* 'un homme amusant'). Cependant, l'option inverse est aussi possible, bien que ce SN soit plus accentué ou acquière le statut d'une phrase (*Žmogus linksmas = Žmogus yra linksmas* 'un homme (est) amusant') (Pakerys, 2014 : 32). La langue française est dominée par deux modèles (la place dans un SN dépend de l'adjectif lui-même), mais le NAdj est plus courant, ce qui permet de supposer la présence de certaines difficultés pour les élèves lituaniens en FLE. Les recherches préalables (Clark, 1998 ; Valois et Royle, 2009 ; Valois, Royle, Sutton et Bourdua-Roy, 2009 ; Royle, Bergeron et Marqui, 2015) constatent toutefois une acquisition précoce de ce type de syntagme chez les apprenants de différentes langues maternelles. L'analyse présente nous permet de vérifier ces résultats dans l'interlangue du FLE des apprenants lituaniens.

1 PLACE DE L'ADJECTIF ET SON EXPRESSION LEXICALE DANS LE SN

Comme déjà mentionné, le modificateur adjectival peut se situer à la fois dans la préposition du SN (SN = D + Adj + N) et dans la position postérieure (SN = D + N + Adj). Le pourcentage de ces types de SN dans le LPRATT est presque identique, avec respectivement 8,25% et 8,06%. Il convient de noter qu'il s'agit de l'une des structures dichotomiques de LPRATT les plus populaires.

Dans la préposition, on distingue les épithètes (ex. 1), les adjectifs indiquant un degré (ex. 2), les adjectifs indéfinis (3 ex.). En français, les adjectifs indéfinis sont ajoutés à un nom et expriment généralement une quantité ou une qualité plus ou moins définie, une identité, une similitude ou une différence (Grevisse, 2009 : 102). Dans la préposition, on relève aussi les quantitatifs, adjectifs numériques cardinaux, adjectifs numériques ordinaux (ex. 4).

1. À mon avis, c'est #une\$ **très bonne** <SN1> **idée**. (2015L2643D67)
2. #ta\$ **Ton meilleure** <SN1> **amie** ! (2015L2643D61)

3. C'est dommage, parce que j'ai **aucune** <SN1> **idée** des études supérieures qui pourraient m'**#intéresser**\$ *intéresser*. (2015L2643D42)

4. Par exemple, souvent après les **#leçons**\$ *leçons* **tous les** <SN1> **élèves** vont au bord de la mer. (2014Lpra21)

La postposition est généralement caractérisée par une épithète d'adjectif qualitative (ex. : 5, 6, 7) :

5. J'espère trouver **#de**\$ **les nouveaux** <SN1> **amis** et créer **la** <SN2> **vie nouvelle**. (2015L2643D61)

6. Premièrement, avoir **un** <SN2> **téléphone portable** veut dire être toujours joignable. (2011E301885)

7. Donc **#ce**\$ **cette** <SN2> **voyage long**, était me **très** **#intéressant**\$ **intéressant**, <...>. (2012L510263)

Dans le corpus analysé les SN avec l'adjectif en préposition sont marqués par l'étiquetage <SN1>. Les données empiriques montrent (voir le diagramme 1) que la préposition des SN est dominée par des épithètes adjectives courtes et souvent utilisées dans la langue ; leur expression lexicale est assez simple et sémantiquement explicite, elle ne varie pas beaucoup.

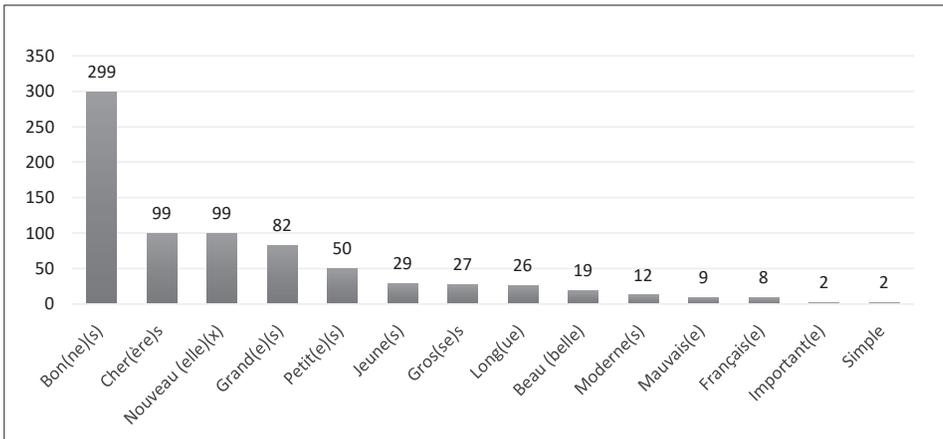


Figure 1 Liste des adjectifs de <SN1> en LPRATT

Le diagramme 1 montre une liste de tous les adjectifs en position de <SN1> composée de 762 cas observés. La liste dans le diagramme n'est pas marquée par une grande variété d'adjectifs, il est rare de voir des synonymes, des significations figuratives, et cela ne fait que témoigner du faible niveau de compétence lexicale des apprenants. La répétition permanente du vocabulaire appris aux niveaux A1 et A2 ne donne pas au texte de couleurs, nuances supplémentaires. Ceci est également confirmé par des relations comparatives relativement rares dans les syntagmes, dont les modificateurs définissent le contenu sémantique de

l'élément principal (Kazlauskienė, 2018). Parmi tous ces <SN1>, seulement 6 cas utilisés correspondent à la catégorie de qualité comparative. En langue française, la comparaison peut être exprimée de deux manières : en ajoutant des mots spéciaux à l'adjectif indiquant le degré ((*le plus*, (*le moins*, *aussi*) ou en remplaçant un adjectif incomparable par des mots d'autres racines (tels que *bon - meilleur - le meilleur*). Les élèves dans leurs écrits utilisent en majorité une forme plus simple, c.à.d. ils choisissent des mots spéciaux, ce qui s'explique souvent par l'impossibilité de faire un autre choix. Le fait remarquable que les apprenants comparent les choses en prélevant dans sa plupart seulement leur qualité, c.à.d. la forme (*le plus* prévaut (voir exemples 8 et 9), tandis que les adjectifs avec les précisions de (*le moins*, *aussi*) sont singuliers.

8. Et puis je pense que la santé est #la\$ **plus importante** #vérité\$ <SN1.1> vérité pour tout le monde. (2011E301833)

9. <...> j'ai **le plus grand** <SN1.1> lit dans le monde #X\$ <SN2> monde entier ! (2011E301861)

Dans les exemples 8 et 9, les SN tels que *la plus importante* et *le plus grand* sont représentatifs de la fréquence de ce type de syntagmes dans le corpus. L'exemple 10 montre que même dans des constructions simples, des erreurs surviennent lorsque l'article du plus haut degré est omis ou lorsqu'il ne présente pas les caractéristiques grammaticales du nom, dans ce cas celle du genre :

10. Aussi, #la\$ **le** # \$ une nouvelle technologie la plus populaire est\$ **plus populaire nouvelle** <SN1.1> **technologie** est l'ordinateur. (2011E301888)

Dans l'exemple 10, l'article défini *le* qui fait partie du superlatif du SN *le plus populaire nouvelle technologie* n'est pas accordé avec le nom féminin *technologie*.

On observe que les adjectifs indéfinis, les adjectifs numéraux cardinaux, les adjectifs numéraux ordinaux sont peu utilisés dans la préposition du SN. Les modificateurs choisis, comme indiqué dans le tableau 1, ne varient pas beaucoup.

Tableau 1 Variété des modificateurs adjectivaux placés en préposition dans LPRATT

<i>Adjectifs indéfinis</i>	n	<i>Adjectifs numéraux ordinaux</i>	n
<i>Chaque</i>	183	<i>Premier</i>	44
<i>Autre (s)</i>	97	<i>Vingt-et-unième</i>	28
<i>Tout (e)(s)</i>	68	<i>Dernier</i>	12
<i>Quelque (s)</i>	57	<i>Deuxième</i>	7
<i>Certain</i>	19		
<i>Plusieurs</i>	18		
<i>Aucun (e)</i>	12		
Total	454		91

Les données du tableau 1 montrent que parmi les adjectifs indéfinis les plus utilisés sont les pronoms *chaque* et *autre(s)*. Parmi les adjectifs numéraux ordinaux, il s'agit de *vingt-et-unième* et *premier*. Il est à noter que la variante *vingt-et-unième* est la plus courante dans les travaux sur le sujet lié aux nouvelles technologies. L'utilisation fréquente de cet adjectif numéral a permis de remarquer sa complexité. En français, la forme de l'adjectif numéral ordinal du cardinal *un* est *premier*, tandis que pour *vingt-et-un* la forme correcte est *vingt-et-unième*.

11. #maintenant\$ Maintenant #au\$ dans #vingt et unième\$ **vingt et-premiere** #siècle\$ <SN02> **siècle**, quand #tous les\$ les tous nouvelles #technologies\$ <SN1> technologie #sont\$ est plus #importantes\$ important dans notre #société\$ societes. (2011E301839)

12. En premier <SN1> lieu #,\$ je voudrais dire que moi, je suis un homme de **XXIer** <SN02> **siècle**. (2011E301890)

Les exemples 11 et 12 présentent les interférences du système même de la langue française, que l'on peut appeler interférences internes. Les élèves adaptent la forme de l'adjectif numéral ordinal *premier* bien apprise au nombre *vingt-et-un*, et utilisent ainsi **vingt et premiere* au lieu de la forme correcte *vingt-et-unième*.

Les SN avec les adjectifs postposés en LPRATT sont marqués par l'étiquetage <SN2>. Dans cette position, les épithètes et les adjectifs qualitatifs sont plus divers que ceux en préposition. On trouve des combinaisons de mots fixes : *téléphone portable*, *technologies modernes*, *langue étrangère* et ainsi de suite. En général, l'inventaire lexical des SN dans le corpus est caractérisé par sa simplicité, son évidence. Cela peut avoir été influencé par les sujets concrets d'examen qui impliquent l'utilisation de certaines structures de vocabulaire et de syntaxe.

Les adjectifs qualitatifs peuvent aussi avoir une fonction de prédicat et d'attribut ; ce sont les adjectifs qui sont éloignés d'un nom via un verbe copule qui est souvent verbe d'état être. Il est à noter que ce verbe, selon Hjelmlev (1971 : 174), occupe le centre du SN. Mikulskas (2009 : 113) pour sa part parle de ce type de syntagme dans le contexte de phrase. Ce travail n'est pas orienté vers une phrase et ne fait donc pas appelle à cette notion. Il faut toutefois noter que l'adjectif dans la position éloignée est souvent marqué par une faute d'accord. Les élèves déterminent avec difficulté la relation entre la tête et le modificateur du SN.

Voici quelques exemples :

13. **La** <SN23> **vie** est #pleine\$ **plein** #de\$ des secrets et #de\$ des défis. (2012E510275)

14. J'ai réussi de passer les #examens\$ égsamins et **mes** <SN23> **résultats** sont #fantastiques\$ **fantastique**. (2015L2643D07)

15. **Les** <SN3> <SN23> **relations** entre les élèves de ma classe sont aussi #magnifiques\$ **magnifique**. (2014Lpra37)

16. Mais par contre, **la** <SN3> <SN23> **limitation** de la liberté pour #une\$ un jeune personne peux #être\$ être #négative\$ **negatif**. (2015E2643D66)

Plus l'adjectif est éloigné du nom, plus les erreurs d'accord en genre et en nombre sont fréquentes (13-16).

Dans le corpus analysé, les SN ayant en même temps un adjectif en préposition et en postposition sont marqués et étiquetés <SN2.2>. Leur nombre dans le corpus n'est pas représentatif, seulement 0,4% de tous les SN sortis (58 cas). Cela montre encore une fois que les apprenants préfèrent une syntaxe simple. Il convient de noter que les difficultés liées à l'ordre des mots dans les cas de <SN2.2> ne sont pas courantes.

Les données d'analyse ont révélé que les élèves utilisent à l'écrit un vocabulaire et des structures simples qui ne présentent pas de caractéristiques lexico-sémantiques particulières. Le contenu lexical contient des formes quotidiennes, identiques et souvent répétées dans la langue, apprises au niveau plus bas. Nous nous sommes de plus aperçus que les sujets des travaux écrits ont une influence directe sur l'inventaire lexical utilisé par les élèves. Confrontés à des difficultés de communication, les élèves utilisent diverses stratégies compensatoires. Le champ de ressources d'aide est basé sur la base linguistique de la langue maternelle, de la langue précédemment apprise (en l'occurrence l'anglais) et de la langue à apprendre elle-même (en l'occurrence le français). De façon similaire aux travaux d'autres chercheurs (Zimmermann, 1986; Tréville, 2000; Luste-Chaâ, 2009; Outaleb, 2012), on observe dans le corpus d'apprenants que le contact de la langue maternelle et de la langue étrangère peut constituer un atout ou au contraire un obstacle, ce que dénote la présence de fautes lexicales interlinguales et intralinguales.

17. #d'abord\$ Dabord #c'est\$ il y a très populaire #des\$ **téléphones portables**\$ <SN3.1> **mobiles** modernes avec Internet, les #jeux\$ joues, etc. (2014Epra11)

La phrase ci-dessus tirée du corpus est un exemple net de l'interférence interlinguale où le SN **téléphones mobiles* est réalisé par analogie avec la langue anglaise. Il est à souligner que la langue anglaise est la première langue étrangère pour les élèves lituaniens qu'on commence à apprendre dès l'école primaire, comme résultat le niveau de la maîtrise de la langue anglaise est bien élevé.

L'interférence structurelle se distingue de l'interférence interlinguale. Dans ce cas, elle est étroitement liée à l'ordre des mots à l'intérieur du SN, qui est affecté par d'autres langues. L'exemple 18 pourrait ainsi montrer l'influence de la structure syntaxique aussi bien du lituanien et que de l'anglais.

18. Les <SN0> hommes aiment le <SN0> sport dans le <L><LT> #club sportif\$ <SN7> **sport club**. (2013E165397)

Il est à noter que les données statistiques des erreurs révèlent les connaissances acquises en accord grammatical chez certains apprenants. Ceci se confirme par l'application systématique des règles de syntaxe. Néanmoins, l'emploi des formes plus complexes n'est pas fréquent dans le corpus. Lorsque ces formes sont choisies, elles sont souvent erronées. En revanche, on remarque

que le choix des moyens est généralement approprié pour exprimer les catégories grammaticales des structures de SN fréquemment utilisées au cours de cette phase d'apprentissage. L'analyse de l'accord des adjectifs en genre et en nombre qui suit montre quelle catégorie grammaticale s'applique correctement et laquelle pose certaines difficultés.

2 ACCORD DE L'ADJECTIF EN GENRE

La catégorie du genre, comme celle de nombre, se manifeste en tant que catégorie morphologique à l'aide de spécificateurs ou d'altérations des formes des lexèmes qui dépendent de la forme du noyau. Par exemple, dans le syntagme nominal *les belles robes*, l'adjectif *belles* s'accorde au féminin pluriel du fait des particularités du nom *robes*. Ne portant pas eux-mêmes d'indices de genre et de nombre, les adjectifs dépendent directement des caractéristiques du nom (Kazlauskienė, 2017 : 150).

Dans la langue française, les adjectifs peuvent se décliner sous la forme de deux genres - masculin et féminin, tandis qu'en lituanien - masculin, féminin et neutre. L'analyse de LPRATT révèle en quoi les différences linguistiques des deux langues sur ce point constituent une difficulté particulière.

L'analyse des données empiriques de la présente étude fait ressortir que l'obstacle le plus évident pour les apprenants est notamment l'accord à l'intérieur du syntagme nominal et non la catégorie du genre en elle-même (Kazlauskienė, 2017 : 165). En voici quelques exemples tirés du corpus annoté :

19. <...> je ne doute pas que c'est **la** #meilleure\$ **meilleur** solution de #recevoir\$ recevoir beaucoup #d'expérience\$ d'expérience <...> (2012E510219)

20. C'est **la langue** très #douce\$ **doux** #à\$ pour #l'oreille\$ l'oreil ! (2012E510244)

Les apprenants se trompent souvent en attribuant au collecteur de l'accord un indice de genre sans faire attention à la position du détecteur de l'accord ; moins de fautes apparaissent dans l'accord du déterminant que dans celui de l'épithète, ce qui a été déjà constaté par d'autres analyses (Chini, 1995 ; Granfeldt, 2004 ; Kazlauskienė, 2017 ; 2018). Ce fait est clairement illustré par les exemples suivants :

21. **La langue** #française\$ **français** #peut\$ peux m'#aider\$ aide savoir beaucoup de traditions de France. (2012E510230)

22. J'ai su, que **la cuisine** #française\$ **français** est #la meilleure\$ **le meilleur** dans #le monde entier\$ tout #le\$ la monde. (2012E510230)

Le corpus analysé révèle de plus l'influence de la langue orale sur la forme des adjectifs. À l'oral, on distingue clairement la forme féminine de l'adjectif, sauf dans le cas de la terminaison *-e*, à l'exemple de *jeune*. Lorsque la forme des deux genres coïncide, ce fait peut influencer la forme erronée de l'adjectif accordé (Kazlauskienė, 2017 ; 2018). Dans le cas où l'on peut clairement distinguer

le genre de l'adjectif grâce à la prononciation, les fautes sont plus rares. Ceci est confirmé par les données du tableau 2. Presque tous les adjectifs avec une terminaison de consonne et des suffixes tels que *-eur / -euse ; -eux / -euse ; en / enne ; -on / -onne ; -s / -sse ; -f / -ve* etc. dont les formes du genre opposé sont clairement distinguées, tant sur le plan phonétique que graphique, ne rendent pas l'utilisation difficile des adjectifs pour les apprenants du FLE.

Tableau 2 L'accord fautif en genre des adjectifs (Kazlauskienė, 2017: 167)

Terminaisons des adjectifs	Le féminin se forme en ajoutant <i>-e</i> ; ou deux formes coïncident, par ex. : <i>jeune - jeune</i>	<i>-eur / -euse ; -eux / -euse</i>	<i>-en / -enne ; -on / -onne ; -s / -sse ; -l / -lle</i>	<i>-f / -ve</i>	<i>-au / -elle</i>	<i>-er / -ère</i>	<i>-é / -ée</i>	Exceptions
n erronés	423	13	98	28	31	58	41	21

Le tableau 2 montre que la plupart des apprenants se trompent souvent en accordant les adjectifs en terminaison *-e*. Sur la base de la prononciation, les apprenants utilisent les formes pertinentes dans la langue écrite et produisent des formes grammaticales en fonction de la transcription. Voici quelques exemples :

23. #la\$ **le chose** plus #importante\$ **important** est #alimentation\$ l'alimentaion. (2013E165461)

24. #chère\$ **Cher** <SN1> **Marie**, Je veux #remercier\$ remercie pour ta lettre. (2013L165429)

25. Et #quelle\$ quel <SN23> #quelle est ta fête préférée\$ **fête** est ton **prefere** ? (2013L165430)

La colonne – Exceptions – du tableau 2 concerne les adjectifs dont les formes féminine et masculine sont exprimées sous différentes formes grammaticales. Des adjectifs tels que *long / longue ; beau / belle, sec / sèche* et ainsi de suite.

On pensait que la différence des formes grammaticales des adjectifs rendrait le choix de leur forme systématique. Cependant, l'analyse de LPRATT illustre une situation complètement différente : 71,4 % de ces cas erronés se fait l'adjectif *beau / belle*, lequel est utilisé parfois à la forme masculine au lieu de féminine ou vice versa. Exemples :

26. **Ce pays** est très #beau\$ **belle**. (2012L510172)

27. Je crois que nous aurons le temps pour visiter beaucoup de <SN1.2> #belles\$ **beaux** <SN1> **places**. (2012L510172)

On observe un autre sous-type de fautes en genre, à savoir les fautes d'après la prononciation. Autrement dit les apprenants écrivent comme ils entendent, par exemple :

28. <G><GEN> #grosses# **Gross** <SN1> **bises**, <SN0> <N> Julien.
(2014Lpra25)

L'exemple 28 illustre l'emploi de la forme fautive de l'adjectif qui correspond à sa forme sonore.

Cependant, on peut en général constater que certaines formes du genre des adjectifs sont plus transparentes que d'autres formes similaires pour les apprenants, facilitant leur emploi dans la langue écrite du FLE.

Lors de l'analyse de l'accord adjectival dans le SN, il est aussi important de noter les paramètres de la distance syntaxique qui, en cas de conflit entre le genre grammatical et l'appartenance du référent à un genre particulier, témoignent d'un accord plus syntaxique que sémantique, en particulier si la distance entre collecteur de l'accord et détecteur de l'accord est minimale. Cela s'applique non seulement dans le cas du genre grammatical et l'équivalent d'un certain genre du référent, mais également lorsque les membres du SN sont d'une manière ou d'une autre éloignés les uns des autres.

Il a déjà été mentionné dans la partie sur la place de l'adjectif dans le SN, au sujet des constructions à la fonction prédicative, que plus l'adjectif est éloigné du nom, moins il est accordé avec celui-ci en genre et en nombre. La même tendance est observée non seulement dans les constructions copules, mais aussi dans les SN complexes :

29. #X il\$ il #font\$ fait **les** <SN2> **gens plus** \$sociables\$ **sociable, plus** #contents\$ **contente** et **moins** #nerveux\$ **nervieux**. (2011E301840)

30. Dans le monde il y a beaucoup de gens qui veulent créer **quelque** <SN13> **chose** #de\$ très #intéressante\$ **intéressant** et aussi très #importante# **important** pour l'#humanité\$ humanité.
(2011E301872)

31. C'est **une** <SN2> **ville très** #vienne\$ **vieil** et **romantique**.
(2011L301956)

Dans les SN des exemples 29, 30 et 31, les mots *plus*, *très* insérés entre l'élément principal et modificateur semblent compliquer la cohésion des constituants. L'adjectif qui doit exprimer des catégories grammaticales communes avec un nom (nombre, genre) ne les répète pas. Dans l'exemple 29, au lieu de *les gens plus sociables, plus contents et moins nerveux*, on trouve **les gens plus sociable, *plus contente et moins nervieux*. L'accord des adjectifs est erroné : *sociable* - n'a pas de marque de nombre, pareil pour l'adjectif *contente*, qui en plus ne correspond pas au genre du nom, tandis que l'adjectif **nervieux*, semble bien accordé, mais la règle de formation des formes de genre est appliquée de manière inappropriée, au lieu de la terminaison *-x*, on trouve *-s*. Les exemples 30 et 31 montrent une situation similaire : les adjectifs *intéressant*, *important*, *vieil* ne répètent pas les catégories de la tête *quelque chose* et *la ville* et à la place des adjectifs féminins singuliers, des adjectifs masculins singuliers sont utilisés.

On peut supposer que la distance entre collecteur et détecteur de l'accord interfère avec le bon accord car il est parfois difficile pour un apprenant de niveau

B1 de tracer la dépendance des éléments à distance. Dans le cas d'un conflit entre le genre grammatical et le sexe du référent, si la distance entre le nom et le mot accordé est réduite, l'accord syntaxique est plus probable que l'accord sémantique. Plus la distance est grande, plus la probabilité de l'accord fautif est grande, car le langage écrit des apprenants ne dispose pas des mécanismes qui reflètent la capacité d'indiquer formellement l'inclusion de certains éléments dans des unités de syntaxe telles que le SN en accordant des éléments.

Dans LPRATT, à l'instar des résultats d'autres chercheurs (Bartning, 2000 ; Dewaele, Véronique, 2001, 2000 ; Kazlauskienė, 2017, 2018 ; Westers, 2017), on observe essentiellement une forte expression de la forme masculine dans toutes les positions - à la fois avant et après le nom, mais aussi dans le cas d'une distance syntaxique.

3 ACCORD DE L'ADJECTIF EN NOMBRE

La catégorie de nombre est considérée comme l'opposition sémantique conceptuelle particulière entre l'unité et l'ensemble, entre unique et ordinaire, exceptionnel et commun, mais aussi comme l'opposition grammaticale entre singulier et pluriel.

En ce qui concerne l'accord à l'intérieur même du syntagme nominal, la situation est beaucoup plus compliquée. Si le noyau nominal possède les traits du pluriel, ces traits devraient être également reflétés dans les autres composantes du SN, telles que le spécificateur et l'adjectif.

En français le nombre de noms et d'adjectifs dans la langue orale est indiqué par les déterminants, les altérations lexicales, parfois par les terminaisons ou par les liaisons. On peut dire que le marquage de la catégorie grammaticale du nombre des noms et des adjectifs est la prérogative de la langue écrite. Le pluriel des adjectifs en français se distingue faiblement à l'oral. Seul le cas du genre masculin avec la terminaison *-al* est clairement prononcé à l'oral. On pense que cela pourrait être l'une des raisons pour lesquelles les apprenants ne font parfois pas l'accord des adjectifs aux noms à l'écrit.

32. #finalement\$ finalement nous allons oublier **quelles** <SN1> **choses** sont vraiment très #importantes\$ **important** et pour quelles #raisons\$ <SN1> raisonnons nous devons vivre dans ce monde. (2011E301875)

33. <...> souvent #nous\$ #allons\$ vont à #l'étranger\$ étranger pour économiser #son\$ ses argent pour ses études ou émigrer dans **les** <SN2.3> **pays** #étrangers# **étranger**. (2012E510265)

34. Ils veulent étudier **les** <SN3.1> **choses** #diverses\$ **diverse** comme les langues, la #littérature\$ literature, les sports, etc. (2012E510217)

Les exemples 32 à 34 illustrent un accord seulement avec le déterminant, les adjectifs sont au singulier, certains (ex. 32) n'ont même pas de marque en genre.

Le degré de transparence phonologique a des conséquences pour les apprenants du FLE. A cause de l'écart entre l'oral et l'écrit en français, il existe des

'zones orthographiques fragiles' (Agren, 2008 : 53) qui sont difficiles à maîtriser non seulement pour les apprenants du FLE, mais selon Agren (2008) également pour les locuteurs natifs du français. D'après Bartning et Schlyter (2004), l'une de ces zones fragiles en français L2 se trouve justement dans la morphosyntaxe.

L'accord à l'intérieur du SN n'est pas une information entièrement nouvelle pour les apprenants, elle est automatisée dans la langue maternelle et est déjà appris au niveau A1 du FLE. Les élèves distinguent clairement les formes singulière et plurielle. Cependant, pour une raison ou une autre, la forme de marquage morphologique plurielle *-s* est omise dans les textes des élèves ou un modificateur n'a pas de forme grammaticale correspondante, qui est déterminée par les propriétés de valence de l'élément principal du syntagme. Dans le cas du pluriel, les élèves accordent souvent seulement un déterminant et un nom, ce qui résulte en la présence des exemples déjà vus : **quelles choses important* (ex. 32), **les pays étranger* (ex. 33), **les choses diverse* (ex. 34).

En général, LPRATT a observé moins d'erreurs d'accord en l'absence de spécificateur ; son utilisation augmente le nombre d'erreurs commises par les élèves. Les éléments de forme orale sont fréquents, les marqueurs spécifiques de la langue écrite (ou leurs versions graphiques) sont souvent omis. La langue du corpus est caractérisée par une dynamique de simplification de la forme, une omission de caractéristiques de redondance. Tout cela correspond à la spécificité du niveau B1 d'après le CECRL. Les chercheurs Parodi, Schwartz et Clahsen (1997) ont également noté que l'accord à l'intérieur du syntagme est souvent absent dans la langue des élèves de faible niveau. Fayol (2003) suppose qu'en raison de l'absence de motivation sémantique, l'accord au pluriel d'adjectifs est en soi comprise beaucoup plus tard que celui des noms. Cependant, le corpus d'apprenants contient quelques exemples inverses lorsqu'un nom singulier a des caractères pluriels.

35. Par exemple, le mois dernier j'ai #trouvé\$ gagné **un** <SN2> <SN13> **travail** #magnifique\$ **magnifiques** dans #un\$ une <SN1> CD <SN3> #studio de CD\$ studio juste parce que j'ai trouvé un bon <SN2.2> ami français <...>. (2012E5102140)

36. Ce **la** <SN2> **langue** #étrangère\$ étrangères aide #à\$ #communiquer\$ communique avec les gens #étrangère\$ étrangères. (2012E510272)

Comme le montrent les exemples 35 et 36, l'accord est réalisé entre le déterminant et le nom, mais l'adjectif est utilisé au pluriel. On peut constater que les élèves se trompent davantage en accordant l'adjectif que le déterminant. On obtient de meilleurs résultats lorsque l'adjectif pluriel est marqué phonologiquement (*-al / -aux*). La même chose a été observée par Largy et Fayol (2001).

Cependant, les difficultés ne sont pas uniquement liées au système phonétique ; le système de langue maternelle peut également être appliqué. Souvent le choix du genre d'un nom fait par hasard pourrait causer l'accord fautif de l'adjectif en genre et en nombre.

37. Il ne faudrait pas #X d'\$ d'ignorer **des** <SN2> **choses** #nouvelles\$ **nouveaux** quand c'est utile pour nous. (2011E301864)

38. En conclure, les <SN2> technologies modernes apportent beaucoup #d'\$ **des** <SN3.1> **avantages** #importants\$ **importantes** à tous, qui vivent dans notre #société\$ <SN2> société moderne. (2011E301866)

39. Donc, les <SN23> gens sont #des\$ <SN2> **animaux** #sociaux\$ **sociales**, ils doivent exprimer #leurs\$ leur idées, communiquer avec les autres. (2015E2643D)

Ainsi, dans l'exemple 37, l'adjectif est utilisé au masculin au lieu de la forme féminine. Il s'accorde en nombre mais non en genre. Dans les exemples 38 et 39, on voit l'utilisation du féminin au lieu du masculin.

Plusieurs hypothèses peuvent être émises : 1. Les résultats sont influencés par l'automatisation de la construction de la langue lituanienne, où l'adjectif est précédé du nom Adj + N ne fonctionne pas dans la construction N + Adj. 2. Sur la base de l'hypothèse de Fayol (2003), le déterminant, toujours marqué au pluriel sur le plan phonétique, joue un rôle important dans l'accord en nombre. Plus le déterminant est proche, plus l'accord de l'adjectif est probable, l'adjectif prépositionnel répète immédiatement la catégorie du pluriel codée dans les déterminants, ce qui correspond à l'interprétation linéaire (de gauche à droite) et ce qui est plus difficile pour les adjectifs dans la position postposée (Fayol, 2003). Compte tenu de cette hypothèse, les cas erronés d'adjectifs éloignés s'expliquent par une plus grande distance du déterminant plutôt que du nom, comme on le prétendait avant. Cette opinion peut expliquer en partie le nombre d'erreurs après le quantificateur *beaucoup de*, lorsque la forme morphologique singulière est répétée. Sur la base de ces informations, une situation similaire est constatée lorsque le déterminant *de* est utilisé avant l'adjectif au pluriel (cf. exemple 40).

40. Nous #devons\$ devons aider #d\$ à **d'autre** <SN1> **gens** #d\$ être contents. (2014Epra21)

Cependant, après une analyse plus détaillée du corpus, une autre tendance se présente. Les élèves utilisant la construction *de + adjectif pluriel + nom au pluriel*, sont bien conscients des principes de cette construction. Dans les cas où la conception est mal comprise dans la catégorie grammaticale plurielle, les différentes formes de déterminants sont présentes dans la position tout en conservant l'accord de l'adjectif et du nom (41, 42, 43).

41. Elle donne **des bonnes** <SN1> **conseils** ! (2014Lpra27)

42. On peut faire #de\$ **les nouveaux** #connaissances\$ <SN1> **connaissances**, on peut parler et ne se sentir pas seul sur Internet. (2014Epra5)

43. Ils pensent que c'est une bonne <SN1> idée, parce qu'ils peuvent trouver #de\$ **les nouveaux** <SN1> **amis**. (2014Epra32)

Dans l'exemple 41, *de, des* est employé au lieu de déterminant correct. Les exemples 42 et 43 représentent le changement du déterminant *de* en *les*, tandis que les adjectifs sont bien accordés en nombre mais pas nécessairement en genre.

En généralisant, lors de l'analyse de SN avec des adjectifs en préposition et en postposition, il a été constaté que la majorité des adjectifs sont bien accordés aux noms, surtout l'adjectif préposé. On trouve seulement 182 cas fautifs.

Il est à constater que les résultats des études des chercheurs Agren (2005 : 74), Cogis et Leblay (2010 : 71) et autres coïncident avec les résultats de ce travail. Les mêmes fragilités sont aussi déterminées pour les apprenants du français L2 par Bartning et Schlyter (2004), qui ont étudié l'acquisition de la morphosyntaxe en français L2 par des apprenants suédois.

EN GUISE DE CONCLUSION

Dans le corpus d'apprenants lituaniens du FLE, le modificateur du SN plus courant à droite qu'à gauche est l'adjectif. Après l'analyse des données empiriques, nous pouvons constater que :

1. Selon le niveau cible B1, l'environnement linguistique lexical des élèves est caractérisé par la prédominance du vocabulaire simple, neutre et quotidien ; les écrits analysés montrent la focalisation sur les mots les plus souvent utilisés dans la langue. Une diversité lexicale plus élevée est plus caractéristique des adjectifs postposés, que de ceux présents dans les prépositions du SN. Cependant, dans la préposition, l'adjectif est mieux accordé. Plus l'adjectif est éloigné du nom, moins il est accordé en genre et en nombre.
2. Les erreurs peuvent en partie s'expliquer par l'influence de la langue maternelle, de la langue anglaise et du système de langue française lui-même. La simplification de la complexité du système linguistique, l'utilisation de constructions simples et génériques sont courantes dans le corpus.
3. Les résultats du LPRATT nous permettent de résumer que les difficultés les plus fréquentes sont liées à l'accord en genre. L'adjectif est souvent utilisé au masculin, quel que soit le nom. Il a été constaté que lorsque le genre grammatical ne correspond pas au sexe du locuteur, plus la distance entre le nom et l'adjectif est grande, plus le risque de se tromper est grand. Les élèves se trompent souvent en combinant des adjectifs avec la terminaison *-e*, et négligent souvent le genre en accordant le nombre.
4. Dans les cas de l'accord en nombre, l'accord adjectival reste problématique. L'influence du degré de transparence phonologique était notamment visible dans l'accord de l'adjectif qualificatif. On observe moins d'erreurs dans les formes de l'adjectif pluriel marquées phonologiquement. De plus, les épithètes des adjectifs en préposition sont plus accordées que les adjectifs postposés.

Finalement nous pouvons conclure que l'accord adjectival est un élément du français L2 écrit difficile à maîtriser.

Les résultats de cette étude pourraient être utiles dans l'apprentissage du FLE par les lituaniens pour l'organisation d'un travail méthodique mais aussi pour l'élaboration des examens et autres types d'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

- Agren, M. (2005) *Développement de la morphologie du nombre en français langue étrangère à l'écrit*. Étude transversale. Lunds universitet.
- Agren, M. (2008) *À la recherche de la morphologie silencieuse : Sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. Lund University.
- Bartning, I. (2000) Gender Agreement in L2 French: Pre-Advanced vs Advanced Learners. *Studia Linguistica*, 54 (2) : 225-37.
- Bartning, I. et Schlyter, S. (2004) Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14 (03) : 281-299.
- Chini, M. (1995) Un aspect du syntagme nominal en italien L2 : le genre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 5 : 115-142.
- Clark, E. V. (1998) Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue Française*, 118 : 49-60.
- Cogis, D. et Leblay, Ch. (2010) D'une version du texte à l'autre : aperçus sur la morphographie du nombre et sa révision en production verbale écrite. *Synergies Pays Scandinaves*, 5 : 65-80.
- Colignon, J.-P. et Decourt, J. (2018) *Accords parfaits : les principales règles*, 5e édition. Paris : EdiSens.
- Dewaele, J.-M. et Véronique, D. (2000) Relating gender errors to morphosyntax and lexicon in advanced French interlanguage. *Studia Linguistica*, 54 : 212-224.
- Dewaele, J.-M. et Véronique, D. (2001) Gender Assignment and Gender Agreement in Advanced French Interlanguage: A cross-sectional study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (3). Disponible à <https://doi.org/10.1017/S136672890100044X> [consulté le 19 février 2019].
- Fayol, M. (2003) L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives. *Perspectives : Rééducation Orthographique*, 213 : 151-166.
- Granfeldt, J. (2004) Domaines syntaxiques et acquisition du français langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21 : 47-84.
- Grevisse, M. (2009) *Le petit Grevisse : prancūzų kalbos gramatika*. (Traduction J. Navakauskiene). Vilnius : Žara.
- Hjelmslev, L. (1971) *Essais linguistiques*. Nouvelle édition. Série : Arguments, 47. Paris : Éditions de Minuit.
- Kazlauskienė, V. (2017) Prancūzų K2 daiktavardinio junginio giminės gramatinės kategorijos kompetencija. *Taikomoji kalbotyra*, 9 : 149-175. Disponible à www.taikomojikalbotyra.lt [consulté le 19 février 2019].
- Kazlauskienė, V. (2018) *Syntagme nominal en FLE : analyse d'un corpus d'apprenants lituaniens*. Thèse de doctorat. Université de Vilnius. Disponible à <http://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:30477054/datastreams/MAIN/content> [consulté le 19 février 2019].
- Kazlauskienė, V. (2018) Le spécificateur du syntagme nominal dans les productions écrites des apprenants lituaniens en français langue étrangère. *Synergies pays riverains de la Baltique*, 12 : 47-63.
- Largy, P. et Fayol, M. (2001) Oral cues improve subject-verb agreement in written French. *International Journal of Psychology*, 36 : 121-132.
- Luste-Chaâ, O. (2009) *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*. Metz : PU, Université Paul Verlaine.
- Mikulskas, R. (2009) Jungties konstrukcijos ir jų gramatinis kontekstas. *Acta Linguistica Lithuanica*, LXI : 113-156.

- Outaleb, A. (2012) Stratégies d'apprenants dans l'acquisition du FLE en milieu institutionnel : analyse morphologique du pronom complément à la 3ème personne. *Synergies Algérie*, 15 : 47-58.
- Pakerys, J. (2014) *Kalbos konstruktorius. Įvadinės paskaitos*. Vilnius : Vilniaus universiteto leidykla.
- Parodi, T., Schwartz, B.D. et Clahsen, N. (1997) On the L2 acquisition of the morphosyntax of German nominals. *Essex Research Reports in Linguistics*, 15 : 1-43.
- Royle, P., Bergeron, E. et Marquis, A. (2015) L'acquisition du genre quand il est déjà acquis : l'expérience d'enfants hispanophones apprenant le français. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 39 (3) : 238-259.
- Tréville, M.-C. (2000) *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théories*. Outremont, Québec : Éditions Logiques.
- Valois, D. et Royle, P. (2009) Partitivity, atomization, and N-Drop: A longitudinal study of French child language. *Language Acquisition*, 16 (2) : 82-105.
- Valois, D., Royle, P., Sutton, A. et Bourdua-Roy, E. (2009) L'ellipse du nom en français : Le rôle des données de l'acquisition pour la théorie linguistique. *Revue canadienne de linguistique*, 54 (2) : 339-366.
- Westers, C. (2017) *Les apprenants avancés du français L2 et l'accord verbal et adjectival à l'écrit. Une étude sur les difficultés des apprenants néerlandophones avec l'accord verbal et adjectival en français L2 écrit*. Prof. dr. H.M.G.M Jacobs. L'Université Radboud Mémoire de master. Disponible à https://theses.uhn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/4941/Westers%2C_Carlijn_1.pdf?sequence=1 [consulté le 23 février 2019].
- Zimmermann, R. (1986) Classification and distribution of lexical errors in the written work of German learners of English. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 21 : 31-40.

ADJECTIVE IN THE FRENCH INTERLANGUAGE OF LITHUANIAN LEARNERS

Abstract. The study of lexical constructs and their components in the language of the learners could provide information on their lexical competence as well as their ability to use words consistently in a text. The main objective is based on the qualitative and quantitative analysis of adjectives within the noun phrase in the final written examination of Lithuanian learners in FLE. The choice of the NP is motivated, in the first place, by the fact that it is one of the fundamental constituents of the vast majority of declarative sentences. In addition, this type of phrase is distinguished by its frequent use in the learners' language of the analysed level. The NP is also seen as a unit that generally reveals the language skills of the learners and offers an opportunity to identify and explain the particularities of their language. The paper analyses the acquisition of syntactical and morphological properties of NP adjectives. We will present an overview of NP adjectives, a description of their characteristic features as well as the main grammatical and lexical difficulties associated with their use. The analysis is based on data from the Lithuanian Learners' Annotated Corpus (LPRATT), produced as part of the author's PhD thesis (Kazlauskienė, 2018).

Key words: learners' language, adjective, adjective location, gender and number

Vitalija Kazlauskienė (Dr en linguistique appliquée) travaille actuellement à l'Université de Vilnius, en Lituanie. Ses intérêts de recherche incluent la communication écrite, la grammaire communicative, l'acquisition du langage. Email : vitalija.kazlauskienė@flf.vu.lt

L'EXPLICATION GRAMMATICALE ENTRE LES CONSTANTES DÉFINITIONNELLES ET LES VARIATIONS DES DISCOURS DE LA CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

ELISABETA ANA IULIANA LINEA

Université Ovidius de Constanța, Roumanie

Résumé. Cet article se propose d'analyser l'explication grammaticale dans la classe de français langue étrangère pour des élèves de 16-17 ans, niveau B1, à partir du corpus contenant trois enregistrements faits pendant des classes de français langue étrangère dans deux lycées de la ville de Constanța, en Roumanie. Nous nous proposons d'analyser les différences qui apparaissent entre l'explication grammaticale qui apparaît dans les manuels destinés à l'étude des apprenants et les stratégies des professeurs pendant la classe de langue. Dans ce but nous comparerons le langage utilisé par trois professeurs différents qui enseignent le contenu grammatical (le subjonctif) avec le métalangage utilisé dans les recueils de grammaire et les manuels agréés par le Ministère Roumain de l'Éducation. Notre travail propose une approche théorique du métalangage, une description de l'explication vue comme méthode d'enseignement-apprentissage utilisée dans la classe de langue étrangère et une approche pratique visant le concept d'explication avec ses manifestations particulières : alternance codique, métalangage, méta termes, marqueurs discursifs, répétitions, reformulations et définitions.

Mots-clés : alternance codique, classe de français langue étrangère, explication grammaticale, séquence explicative, interaction didactique, métalangage, marqueurs discursifs

INTRODUCTION

La classe de langue est un lieu institutionnel spécifique et complexe dans lequel se déroulent essentiellement des activités d'enseignement / apprentissage de la langue. Prise dans sa genericité communicationnelle et interactionnelle,

avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs, considérée comme lieu social, elle [la classe] devient le lieu

de déploiement de stratégies, de méthodes, de modes interactionnels, dont l'approche permet de mieux saisir la pluralité des événements qui entourent, escortent l'appropriation d'une langue enseignée, ainsi que la manière dont les inter actants s'y prennent pour arriver à leurs fins. (Cicurel, 2002)

C'est ce point de vue englobant qui va servir de toile de fond à notre analyse. Et c'est dans ce cadre que nous allons situer le processus de l'explication avec ses manifestations discursives spécifiques.

En effet, dans toute classe de langue étrangère il y a interaction autour de la transmission de notions linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques ou lexicales et tous ces aspects sont expliqués par l'intermédiaire de structures qui ont comme point commun le fait de parler sur la langue.

L'explication, 'en tant que moyen de faire "comprendre", permet la mise en place de conditions propices à l'apprentissage de nouvelles connaissances, tant disciplinaires que linguistiques' (Fasel Lauzon, 2014 : 29). Prise dans ce sens, l'explication grammaticale est une constante de toute interaction en classe.

Dans cet article, sur la base d'un corpus formé d'extraits de deux méthodes et de trois enregistrements de cours de français langue étrangère pour le niveau B1 se déroulant dans des lycées de la ville de Constanta (Roumanie), nous allons identifier les types d'explications grammaticales mobilisées par rapport à un contenu transversal, les emplois du subjonctif en français langue étrangère. Notre choix d'analyser le discours explicatif construit pour enseigner le subjonctif est lié aux difficultés que ce contenu linguistique représente pour les apprenants roumains natifs, étant donné que ce mode n'existe pas en roumain. Nous allons focaliser notre attention sur les procédés explicatifs spécifiques à la situation didactique de la classe de langue étrangère (marqueurs discursifs de cadrage, questions explicatives, métalangage vulgarisé, alternance codique).

ARTICULATIONS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

Le discours explicatif a comme principale caractéristique l'intention de la part de celui qui est impliqué dans l'échange verbal : il a une base informative vu que le but est d'expliquer une information, une notion, un contenu ou bien l'information transmise par le métalangage. Alors que, selon J. M. Adam 'L'explication proprement dite doit plutôt être considérée comme une réponse à pourquoi être/ devenir tel ou faire cela ? En d'autres termes on justifie des paroles (de "dicto") et l'on explique des faits ("de re")' (Adam, 1992 : 129-130), le discours explicatif de l'enseignant se définit par l'intention du professeur de faire comprendre à ses apprenants ce qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils trouvent difficile à apprendre. Difficile à définir, le discours explicatif pose problème vu qu'on trouve l'explication insérée dans tous les autres types de texte et de discours : argumentatif, descriptif, narratif et informatif.

Dans une perspective pragmatique, J.-B. Grize considère que l'explication est un acte de discours qui impose le respect de quelques conditions pragmatiques :

1. Le phénomène à expliquer est incontestable : c'est un constat ou un fait. Personne ne cherche, en effet, à expliquer quelque chose qu'il ne tient pas pour acquis. [...]
2. Ce dont il est question est incomplet. Ici encore, le caractère lacunaire de la situation doit s'imposer. Tous ceux qui ont tant soit peu la pratique de l'enseignement savent bien les efforts qu'il faut souvent faire pour amener l'auditoire à se persuader que la question à laquelle le cours va répondre se pose réellement.
3. Celui qui explique est en situation de le faire. Cela signifie que l'interlocuteur doit lui reconnaître les compétences cognitives voulues. Il doit encore être neutre et désintéressé. Certes, une explication peut servir l'orateur. Il peut en user pour argumenter et tout particulièrement pour accroître ce que Bourdieu appelle son "capital d'autorité". Mais là où il explique, il se doit d'être objectif. (Grize in Adam, 1992 : 131)

Dans une perspective discursive, Marie-Jeanne Borel (Borel, 1981c : 20-38) propose d'analyser l'explication comme finalité et comme norme. Dans une première approche, l'activité d'expliquer est une activité de connaissance qui a comme résultat un objet de pensée qui a ses propres règles et sa logique interne.

Mais cette activité est inséparable d'une activité de langage : c'est une manière rationnelle de parler de l'expérience, d'associer entre eux des énoncés. On y manipule des thèses et des hypothèses, on y pose des vérités- qu'il s'agisse de descriptions, de lois ou de règles ; on use de négations, de modalités, en référent à des événements non-actuels ou en désignant le fait de parler lui-même ; on procède à des inférences. (Borel, 1981c : 22)

Dans une seconde approche, 'expliquer, c'est donner des raisons' (Borel, 1981c: 22) où ce qui compte ce n'est pas la validité de l'explication ou la logique des implications, mais l'essentiel est que l'explication donnée corresponde aux besoins du locuteur et qu'il la comprenne.

Du point de vue didactique, l'acte explicatif de l'enseignant est régi par un acte de volonté lié à l'INTENTION de la part de celui qui initie l'échange verbal. Comme le but de l'enseignant est d'expliquer une information, une notion, un contenu ou bien l'information transmise, il y a toujours une base informative à partir de laquelle celui-ci veut FAIRE COMPRENDRE à ses apprenants ce qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils trouvent difficile à apprendre.

L'explication didactique fait donc penser soit à une étape dans la démarche pédagogique, soit à une activité cognitive. Il s'agit d'un processus de compréhension visant l'élucidation du sens et qui comprend au moins trois étapes selon Cuq :

1. L'élucidation du sens (d'un mot, d'une unité lexicale, d'un énoncé, d'un fait ou d'un indice culturel),
2. L'explication de règles ou de modes de fonctionnement ("comment ça marche"), correspondant aux questionnements "pourquoi ?" et "comment ?" d'apprenants,
3. L'exposé explicatif visant à introduire de nouveaux savoirs'. (Cuq, 2003 : 98)

Fasel Lauzon (2014) a conçu un schéma explicatif spécifique pour l'explication scolaire, composé de trois étapes, observables dans les discours des enseignants et que nous utiliserons dans notre analyse.

L'ouverture des séquences explicatives 'repose sur la thématization d'un objet comme nécessitant d'être expliqué, soit parce qu'il s'écarte des attentes de normalité d'un ou de plusieurs participants, soit parce que les connaissances relatives à l'objet ne sont pas partagées par tous les participants' (Fasel, 2014 : 75). L'enseignant construit l'ouverture de la séquence explicative dans sa démarche pédagogique seul ou avec un autre élève pour anticiper un obstacle dans la compréhension ou pour résoudre un problème cognitif. D'habitude cette étape de la leçon est prise en charge par le professeur qui peut demander à un ou plusieurs élève(s) d'intervenir et de participer à la construction de l'ouverture de la séquence explicative. En ce qui concerne les contenus linguistiques celui qui thématise l'objet de l'explication dans la classe de langue est le plus souvent le professeur parce que les connaissances grammaticales des apprenants et leur compétences explicatives ne leur permettent pas d'initier un acte explicatif conçu de manière cohérente et qui suive la logique de la leçon.

En avançant dans son discours, le professeur arrive au noyau de ses explications ou 'l'explication proprement dite' (Fasel, 2014 : 75) qui constitue le point central du discours explicatif de la leçon parce que l'enseignant y concentre les notions qu'il veut transmettre à ses apprenants. 'Le noyau d'une séquence d'explication peut être construit par un seul ou par plusieurs participant(s) : on parlera respectivement de noyau monogéré et de noyau poligéré' (Fasel, 2014 : 89) Tout comme pour l'ouverture, cette deuxième étape peut être prise en charge par un ou par plusieurs participants à l'échange communicationnel, 'les noyaux d'explication polygérés peuvent être construits par a) un élève et l'enseignant, b) plusieurs élèves, c) plusieurs élèves et l'enseignant' (Fasel, 2014 : 89). Mais même si le meneur de la classe est un élève, c'est toujours le professeur qui guide les explications offertes par l'apprenant à la classe et c'est lui qui valide la justesse du dire de celui-ci. D'habitude l'enseignant organise son noyau explicatif comme un échange verbal construit à partir de questions par lesquelles il remplit des actes de langage du type : demande d'information, demande de précisions, demande d'explications afin de dynamiser sa démarche didactique et de maintenir l'intérêt des élèves éveillé ou bien de capter leur attention.

Enfin la dernière phase de la séquence explicative est celle de clôture qui est orientée vers ce qui a été expliqué ou vers ce qui suit. Donc, à cette étape

l'enseignant vérifie la réception de l'explication reçue par les apprenants ou bien il projette une autre activité pour continuer la démarche didactique.

Dans la deuxième partie de l'article nous allons examiner les étapes du discours explicatif des enseignants par rapport au discours explicatif standard. Entre les deux il y a au moins deux grandes différences. Si le discours explicatif standard est formulé à partir d'un *pourquoi ?* ou d'un *comment ?* le discours de l'enseignant n'est pas une réponse à la question, puisque, la plupart du temps, les élèves ne posent pas de questions à leur professeur, c'est celui-ci qui introduit un contenu dans la classe et qui l'explique à ses apprenants. En classe, le *pourquoi ?* est implicite.

Les deux inter actants impliqués dans l'acte explicatif en classe déterminent également des différences importantes dans la structuration de l'acte explicatif. En classe, l'explication est profondément asymétrique. L'enseignant donne les explications parce qu'il est autorisé par la position hiérarchique haute qu'il occupe et parce que cette position le définit comme compétent à fournir les explications pour chaque contenu prévu par le Programme officiel. Ces positionnements et ce statut pragmatique de l'explication vont déterminer des particularités du discours explicatif que nous allons expliciter dans la dernière partie de l'article.

L'EXPLICATION EN CLASSE

Le double corpus comparatif que nous avons choisi afin d'analyser le discours explicatif dans la classe de langue est formé de deux méthodes de FLE et de trois enregistrements de cours. Nous allons organiser notre analyse en deux étapes : pour la première partie nous allons nous concentrer sur l'explication grammaticale offerte par les deux méthodes de FLE et, dans la seconde partie, nous allons analyser l'organisation de la séquence explicative par les enseignants pendant les cours de langue étrangère.

1 LE DISCOURS EXPLICATIF DES METHODES

Les méthodes choisies sont différentes : une rédigée et publiée en France, *Tout va bien 2*, (2005) conçue par des auteurs de différentes nationalités H. Augé, M. D. Canada Pujols, C. Marlhens, L. Martin à l'intention des élèves de niveau B1, et l'autre, *Crescendo*, pour la dixième, est apparue en Roumanie (2005) et a été conçue par l'auteur roumain de manuels de français langue étrangère, Dan Ion Nasta. Nous avons pris comme corpus ces deux méthodes pour plusieurs raisons : premièrement parce qu'elles ont été publiées à peu près dans la même période, deuxièmement parce qu'elles sont agréées et avisées par le Ministère Roumain de l'Éducation et, enfin, en raison de leur usage très majoritaire par les professeurs roumains en classe de FLE.

Voici un tableau qui surprend les principales étapes de la stratégie explicative des auteurs des deux méthodes analysées :

Tableau 1 Données sur les étapes de la stratégie explicative en classe

Critères utilisés	Manuel Crescendo	Méthode Tout va bien 2
Classe	Xème	XIème
Niveau visé selon le CECRL	A2+	B1
Titre de l'unité	Ah ! Ces voitures...	Terre des hommes
Sous-titre de l'unité	Destination grammaire	Grammaire
Contenu linguistique visé	Le subjonctif présent	Le subjonctif présent
I. L'ouverture de la séquence explicative		
I.1. Activités d'ouverture conçues par les auteurs de manuels	'Observez les phrases suivantes et identifiez les subordinées complétives' (2005 : 62)	'Observez ces phrases et repérez les verbes au subjonctif' (2005 : 65)
I.2. Commentaires faits par les auteurs à partir des activités d'ouverture	quatre phrases dans lesquelles apparaissent des verbes au subjonctif présent dans les subordinées	'A qui ça sert ? A exprimer la subjectivité, principalement' (2005 : 65)
I.3. Stratégies utilisées pour mettre en évidence le métalangage	Les verbes au subjonctif présent sont en rouge et les phrases utilisent le lexique thématique appris dans l'unité Les choses de la vie (2005 : 58).	Les verbes conjugués au subjonctif sont encadrés.
Démarche	Démarche inductive	Démarche inductive
II. Le noyau de la séquence explicative		
II.1. Activités d'ouverture conçues par les auteurs de manuels	'Les verbes écrits en couleur sont au subjonctif. Le subjonctif est un mode personnel. La présence des verbes aimer et vouloir entraîne l'emploi du subjonctif dans la subordinée' (2005 : 62), ainsi que la conjugaison des auxiliaires avoir et être et de verbes du premier et du deuxième groupe.	'Formation. Le subjonctif présent se forme à partir de la 3 ^e personne du pluriel du présent de l'indicatif suivie des terminaisons : -e, -es, -e, -ions, -iez, -ent' (2005 : 65), La conjugaison de trois verbes, un du premier groupe et deux autres du troisième groupe, et de neuf verbes irréguliers pour lesquels on indique seulement la forme de la première personne du singulier et du pluriel.
II.2. Commentaires faits par les auteurs à partir des activités du noyau explicatif	L'alternance de l'indicatif et du subjonctif dans les complétives et aux constructions impersonnelles le schéma de la séquence explicative étant le même	Questions explicatives du type : Combien de formes différentes constatez-vous ? Quelles différences constatez-vous entre les deux phrases de chaque série ? (2005 : 65) qui ont le rôle d'orienter l'apprentissage.
II.3. Stratégies utilisées pour mettre en évidence le métalangage	Les terminaisons sont écrites en gras	Les terminaisons sont écrites en gras Questions adressées aux apprenants

Critères utilisés	Manuel Crescendo	Méthode Tout va bien 2
III. La clôture de la séquence explicative		
III.1. Activités proposées pour vérifier la compréhension du contenu linguistique enseigné	'Changer de voiture. Reformulez le texte suivant en introduisant le subjonctif.' 'Remplacez je constate / je trouve / j'estime par je voudrais ou j'aimerais.' 'Modifiez les adjectifs et les adverbes, s'il y a lieu' (2005 : 63).	'Terminez les phrases suivantes' (2005 : 65) 'Mettez les phrases suivantes à la forme négative' (2005 : 74) 'Réagissez aux prévisions suivantes avec une des expressions du tableau précédent' (2005 : 74) 'Complétez les phrases suivantes' (2005 : 75) 'Complétez les phrases suivantes' (2005 : 75)
Les méta termes utilisés	Observer, identifier, entraîner l'utilisation, utiliser, reformuler, transformer, trouver, employer, modifier, compléter	Comparer, observer, remplacer, utiliser, compléter, éviter les répétitions, repérer, terminer, relire.

Comme on peut le remarquer, au niveau morphologique, pour expliquer l'emploi du subjonctif, les méthodes de FLE utilisent des termes qui appartiennent au métalangage grammatical comme par exemple : subjonctif, mode personnel, verbe, verbes du premier et du deuxième groupe, verbes réguliers et irréguliers, 3^e personne du pluriel du présent de l'indicatif, terminaisons -e, -es, -e, -ions, -iez, -ent, différence entre l'écrit et l'oral, 1^{er} et 2^e personne du pluriel, temps verbal, formes verbales, précis grammatical, verbes de la complétives. Au niveau syntaxique on peut identifier les étiquettes métalinguistiques du type : subordonnées complétives, subordonnée, propositions indépendantes, les phrases, le désir +infinitif, désirer que..., l'alternance indicatif et subjonctif, le verbe principal, les constructions impersonnelles il est + adjectif + que. Au niveau sémantique nous avons repéré des méta termes qui transmettent les valeurs de l'emploi du subjonctif, ce qui relie la grammaire et la compétence communicative et montre l'importance de l'intégration des notions linguistiques dans des situations de communication adéquates au contexte sociolinguistique et pragmatique de l'échange verbal. Les valeurs de l'emploi du subjonctif présentées par les auteurs des manuels sont : exprimer le désir, souhaiter, exprimer la subjectivité, exprimer des sentiments, la volonté avec des nuances, le doute, la possibilité, espérer que +indicatif, verbes d'opinion à la forme négative, exprimer la certitude ou la possibilité d'un événement, le doute et la certitude, la possibilité et l'impossibilité, exprimer une appréciation.

Dans les deux méthodes analysées nous observons que les auteurs favorisent la démarche inductive, ils partent des exemples pour arriver aux règles de formation et d'utilisation du subjonctif. Les auteurs vont activer de cette manière les connaissances antérieures des apprenants, ils les placent en situation

d'apprentissage, mais en même temps ils guident les élèves tout au long du processus d'enseignement-apprentissage.

2 LE DISCOURS EXPLICATIF DE LA CLASSE DE LANGUE

Le discours explicatif conçu par les enseignants lors des enregistrements des classes FLE emprunte un parcours différent en fonction de l'objectif poursuivi et du type de leçon projeté. Les trois leçons enregistrées sont des classes de réactualisation et de fixation des connaissances acquises sur le subjonctif. Les enregistrements ont été faits lors de classes de français langue étrangère dans deux lycées théoriques différents, entre novembre 2018 et mars 2019 (En Roumanie, les lycées théoriques regroupent les apprenants de 14-18 ans et s'organisent autour de deux grands profils : le profil réel qui a comme principales spécialisations les classes de mathématiques-informatique et celles de sciences de la vie et de la terre, et le profil de sciences humaines). Le corpus enregistré compte un nombre total de 35 pages de transcriptions.

La première leçon [X : L1] a été enregistrée au mois de mars 2019 dans une classe de 30 élèves, qui ont le niveau A2 après cinq années d'études du français comme langue étrangère. L'objectif de la classe a été la consolidation des connaissances de grammaire enseignées par le professeur une semaine avant.

Le deuxième [XI : L2] et le troisième [XI : L3] cours enregistrés s'adressent à des classes formées de 22/25 élèves qui ont le niveau A2+-B1et qui étudient le FLE depuis six ans. Les deux leçons ont été enregistrées entre novembre 2018 et janvier 2019 dans des classes qui visaient la réactualisation-consolidation du subjonctif auprès d'élèves en onzième (Les élèves en dixième sont en deuxième année du lycée tandis que ceux qui sont en onzième sont en troisième année du lycée). En Roumanie une heure de cours dure 50 minutes.

Dans ce qui suit, nous allons examiner, dans un premier temps, l'organisation des séquences explicatives en fonction des étapes identifiées par Fasel Lauzon (2014), étapes en fonction desquelles nous avons également divisé les explications fournies par les auteurs des méthodes. La deuxième et dernière partie de l'analyse mettra l'accent sur les particularités du discours explicatif en classe par rapport au discours explicatif des méthodes analysées.

La première étape du discours explicatif, l'ouverture, est construite dans les trois cours enregistrés comme une série des questions qui mettent les apprenants dans la position de se rappeler ce qu'ils ont déjà appris :

Est-ce qu'il y a quelqu'un qui se rappelle comment on forme le subjonctif en français ?

Comment on forme le subjonctif présent en français ? Qui veut me dire ? [XI : L2] Quelle

est la règle du subjonctif présent seulement pour les verbes du premier et du deuxième groupe ? [X : L1] Je veux que vous me disiez quelle était la règle de formation du subjonctif ? [XI : L3]

L'enseignant construit le noyau de la séquence explicative avec la participation des apprenants qui activent leurs connaissances antérieures, les règles, les concepts, les notions, ils fournissent des exemples. Il les met en situation de réflexion, d'analyse et leur permet d'appliquer les savoirs reçus. Dans les deux classes où l'on vise la réactualisation du subjonctif, les élèves donnent la règle de formation du subjonctif en faisant appel à leur langue maternelle, le roumain, et les professeurs reprennent leurs explications en français.

- E. 'La persoana a III-a plural tăiem terminația...'
 P. 'Oui, la troisième personne du pluriel, quel temps ?'
 E. 'Prezent !'
 P. 'Présent. On a la terminaison ?'
 E. 'Ent'.
 P. 'Ent. Et on ajoute... adăugăm, ce ?'
 E. 'E, -es, -e, -ions, -iez, -ent' [XI : L3]

La dernière étape de la séquence explicative est introduite par des termes qui annoncent la fin des explications ou qui valident la compréhension des notions apprises :

- P. 'Et puis, la dernière observation, le dernier rappel pour le subjonctif' 'Bon ?' [XI : L3].
 P. 'Comme vous voyez le subjonctif apparaît ici dans des phrases indépendantes qui expriment quoi ? Qu'est-ce qu'elles expriment, ces phrases ? Elles sont indépendantes, mais qu'est-ce qu'elles expriment ?'
 E. L'ordre !
 P. L'ordre et le...
 E. Souhait !
 P. Et le souhait, bon !' [X : L1]

Si l'organisation des séquences explicatives est relativement semblable dans les trois cours analyses, nous allons nous focaliser dans ce qui suit sur les principales particularités du discours explicatif oral par rapport au discours explicatif écrit, fourni par les méthodes analysées plus haut.

Une première particularité concerne la présence dans les trois leçons des marqueurs discursifs spécifiques qui ont le rôle d'attirer l'attention des apprenants sur l'explication qui leur est proposée 'Attention !' 'Faites attention !' 'Oui !' 'Bon !' 'D'accord ?' 'Vous me suivez ?' 'Vous observez ?' 'Mais attention...'
 [XI : L2] ; 'donnez-moi la forme !', 'la terminaison !' 'Faites attention !' [X : L3] 'ce qui m'intéresse, c'est..., regardez-moi les terminaisons !' 'Voyons quelques exemples' [XI : L2], mais aussi de valoriser les activités ou les réponses fournies aux demandes d'explication : 'Très bien !' 'Perfect !' 'Parfait !' 'Bravo !' [X : L1].

Une deuxième particularité est représentée par l'utilisation des questions par lesquelles les enseignants demandent aux élèves de fournir des explications, ils éveillent leur attention ou augmentent leur motivation. Paradoxalement, alors que les apprenants seraient censés poser des questions afin d'obtenir des

explications de la part de l'enseignant, c'est l'enseignant qui pose des questions – de fausses questions, en réalité – pour vérifier la compréhension des explications. Les explications apparaissent dans les assertions de l'enseignant qui pose des questions, par la suite, afin de s'assurer de leur compréhension : Quand je dis JE CONSTATE est-ce qu'il y a quelque chose de subjonctif ici ? 'Quelle est la différence entre la probabilité et la possibilité ?' [XI : L2], 'Quand est-ce qu'on utilise en français le subjonctif ?' [XI : L3], 'Qu'est-ce qu'elles expriment, ces phrases ? Elles sont indépendantes, mais qu'est-ce qu'elles expriment ?' 'Quelle est la règle ?' [X : L1].

Une troisième particularité du discours explicatif des enseignants est l'emploi du métalangage de vulgarisation. Nous entendons par métalangage de vulgarisation le métalangage par lequel les enseignants réussissent à rendre plus claires leurs explications ou bien diluer ou 'traduire' le métalangage qui apparaît dans les grammaires didactiques (les méthodes utilisées en classe) ou les grammaires scientifiques.

Je trouve normal qu'il ait du succès, vous voyez le verbe trouver n'est pas employé seul, mais il y a aussi un adjectif qui qualifie et qui exprime, disons, l'attitude subjective du locuteur'. [XI : L2]

P. 'Voilà, très bien! Voyons quelques exemples. Il faut que je parle. Vous voyez le radical pour l'indicatif on dit Ils parlent et pour obtenir le radical pour le subjonctif il faut éliminer la terminaison de l'indicatif présent et ajouter les terminaisons spécifiques pour le subjonctif présent en fonction, bien sûr, de la personne qu'on veut exprimer. [XI, L2]

Enfin, une autre particularité du discours explicatif est la présence de l'alternance codique ou l'appel à la langue maternelle qui est utilisée soit par les apprenants, soit par les enseignants. Le passage de la langue cible à la langue source joue un rôle essentiel dans certaines étapes de la séquence explicative pendant l'enseignement-apprentissage d'une langue. Tandis que les apprenants utilisent la langue maternelle au milieu d'un échange verbal en français pour résoudre un problème de communication, ce qui tient principalement à un manque de maîtrise de la langue cible, les enseignants parlent en langue maternelle, le roumain dans notre cas, pour faciliter la compréhension, pour débloquer une situation de communication, pour anticiper et éviter un obstacle dans l'apprentissage. Voici un exemple extrait du discours d'un enseignant qui explique à la classe la différence sémantique entre la probabilité et la possibilité qui entraîne du point de vue morpho-syntaxique l'emploi de l'indicatif et du subjonctif.

Je vous rappelle la différence entre l'indicatif et le subjonctif, parce que c'était aussi notre but aujourd'hui de voir quelle est la différence entre l'indicatif et le subjonctif : le subjonctif renvoie à une réalité incertaine, possible, tandis que l'indicatif renvoie à une réalité probable. Par exemple l'opposition entre l'expression Il est probable

que ... et Il est possible que... Quelle est la différence entre la probabilité et la possibilité. Care este diferența între probabilitate și posibilitate ? Și în limba română avem această diferență! Care este diferența? Probabilitatea are mai multe șanse de realizare, pe când posibilitatea are șanse diminuate. Când spun E posibil să vină e clar că eu cred că sunt mai puțin de 50% șanse să vină! Da! Când spun este probabil eu ca locutor, în universul cunoașterii mele, eu știu că persoana respectivă va veni. Da! Adică sunt mai multe șanse ca acțiunea respectivă să se îndeplinească. Donc, par exemple vous avez Il est probable que Paul part. (Indicatif), c'est à dire moi, comme locuteur je sais que Paul a déjà acheté les billets de train ou d'avion, il partira à coup sûr. C'est pour cela que j'ai utilisé ici part. Et Il est possible que Paul parte, oui, vous voyez ici le subjonctif, on ne sait pas s'il va partir ou pas. Nu știu dacă el va pleca cu siguranță. Il y a moins de chances qu'il parte. [XI, L2]

Au début de ses explications le professeur demande aux apprenants de lui expliquer quelle est la différence entre la probabilité et la possibilité et traduit la question pour s'assurer que les élèves ont compris sa question. Comme il n'y a pas de réaction de leur part il insiste et leur donne un indice en leur disant que cette différence de sens existe également dans leur langue maternelle. N'ayant toujours pas de réponse, il continue à leur expliquer la signification de la probabilité et de la possibilité en langue maternelle, puis il traduit toute l'explication en français.

CONCLUSIONS

L'explication dans une situation de communication courante vient combler le besoin cognitif d'un ou de plusieurs locuteurs qui attendent la réponse à un savoir ou un savoir-faire. En classe, le discours pédagogique n'implique pas la réponse à un *pourquoi?* ou un *comment?* explicites, mais la démarche pédagogique contient constamment au moins une séquence explicative qui répond à un besoin pédagogique dicté par l'obligation de l'enseignant d'enseigner certains contenus. Les enseignants organisent leurs discours explicatifs en partant du niveau de leurs apprenants, ils adaptent leur langage par l'utilisation des procédés et des techniques de reformulation qui orientent l'apprentissage des élèves. Ainsi, avons-nous remarqué l'emploi fréquent des marqueurs de reformulation paraphrastiques du type *c'est-à-dire, autrement dit*, des marqueurs de reformulation non-paraphrastiques comme *en somme, donc*, mais aussi des marqueurs discursifs comme des interjection, la répétition d'un mot, des moyens paralinguistiques (pause, allongement de syllabes) ou des questions phatiques du type *C'est clair ? Vous me suivez ?* Les enseignants utilisent dans leur discours explicatif les marqueurs de reformulation et discursifs pour attirer l'attention des élèves sur un aspect considéré important pour la compréhension de la structure linguistique étudiée et pour la mettre en évidence. Ces marqueurs fonctionnent comme des indices pour les apprenants qui reconnaissent immédiatement l'introduction

dans le discours pédagogique explicatif d'une définition, d'une explication, d'une exemplification. En plus, l'enseignant fait appel à l'alternance des codes pour rendre le sens du métalangage dans la langue maternelle, pour introduire une analyse contrastive entre la langue maternelle et la langue étrangère utilisée ou bien pour demander aux apprenants de se rappeler des éléments déjà appris en langue maternelle. Par conséquent on assiste à une transposition du métalangage scientifique au niveau de compréhension des apprenants, ce qui donne un 'métalangage vulgarisé' dans le but de faire comprendre le sens des termes et des concepts à enseigner. L'explication grammaticale en classe de langue se présente, de cette sorte, comme un phénomène complexe qui excède, de loin, les caractéristiques du discours explicatifs écrit.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J. M. (1992) *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan
- Borel, M. J. (1981a) Donner des raisons : Un genre de discours, l'explication. *Revue européenne des sciences sociales*, 19 (56) : 37-68.
- Borel, M. J. (1981b) Aspects logiques de l'explication. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 38 : 1-34.
- Borel, M. J. (1981c) L'Explication dans l'argumentation approche sémiologique. *Langue française*, (50) : 20-38.
- Cicurel, F. (2002) La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16) : 145-164.
- Cicurel, F. (2011) *Les interactions dans l'enseignement des langues, agir professoral et pratiques de classes*. Paris : Didier.
- Cuq, J. (2003) *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.
- Lauzon, V. F. (2014) *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Bern : Peter Lang AG, International Academic Publishers.

SOURCES ANALYSÉES

- Augé, H. (2005) *Tout va bien 2. Méthode de français*. Paris : CLE.
- Nasta, D. I. (2005) *Crescendo. Méthode de français*. București : Sigma.

GRAMMATICAL EXPLANATION BETWEEN DEFINITIONAL CONSTANTS AND THE SPEECH VARIATIONS IN THE FRENCH CLASS AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article intends to analyze the grammatical explanation of French classes as a foreign language for children aged 16-17, B1 level, based on 3 recordings made in 2 high schools in Constanta, Romania. We will analyze the differences which appear between the grammatical explanation built by student's book authors and teachers' strategies used during a grammar class. In order to do so we will compare the language used by three different teachers who teach the subjunctive with the metalanguage found in grammar books

and student's book that are approved by the Romanian Ministry of Education. Our paper proposes a theoretical approach to metalanguage, a description of the process of explanation as a teaching method in a foreign language class and a practical approach focused on the concept of explanation with its particular manifestations: code switching, metalanguage, meta terms, discourse markers, repetitions, rephrases, definitions.

Key words: code switching, French class as a foreign language, grammatical explanation, sequences of explanation, teacher-student interaction, metalanguage, speech markers

Elisabeta Ana Iuliana Linea (Dr., professeur de langues étrangères français et anglais) travaille depuis 22 ans au Lycée Théorique Lucian Blaga de Constanta, en Roumanie. Sa recherche se construit autour de la notion de métalangage et son intérêt porte surtout sur l'emploi du métalangage grammatical en classe de langue étrangère. Email : iuliana_linea@yahoo.com

RÉFLEXION SUR LA FORMATION ET L'ÉVOLUTION DE LA NORME

OLGA OZOLINA

Université de Lettonie, Lettonie

PETERIS VANAGS

Université de Lettonie, Lettonie

Résumé. Il est incontestable que la connaissance des lois historiques du fonctionnement et de l'évolution de la norme linguistique contribue à découvrir le mécanisme des processus linguistiques qui sont à la base de toute langue, déterminent la dynamique de son évolution et participent à la réalisation des tâches actuelles dans le domaine de la planification, la normalisation et la codification linguistique. En tenant compte de ce qui vient d'être constaté et en nous basant sur des recherches réalisées au cours des dernières années dans le domaine de la formation de la norme et de l'évolution des langues, nous tenons à montrer des approches différentes de la norme ainsi que l'état des analyses réalisées ayant trait aux problèmes mentionnés ci-dessus qui restent encore en suspens dans la linguistique romane.

Mots-clés : norme, formation, fonctionnement, évolution, variantes, planification, normalisation, codification linguistique

INTRODUCTION

L'intérêt des linguistes à l'égard de la norme ne s'est jamais épuisé. Certains aspects ayant trait à la notion de la norme sont relativement bien étudiés, notamment l'approche dialectique de la norme, la reconnaissance de sa stabilité d'une part et la tendance à la modification de l'autre part, ainsi que son caractère conventionnel. Il existe néanmoins jusqu'à présent quelques aspects de la norme qui doivent être éclaircis.

Parmi les problèmes à analyser il faut mentionner tout d'abord ceux qui sont liés à la spécificité des niveaux de langue. Il n'est pas non plus suffisamment étudié la question de la corrélation entre la norme, le système de langue, et son usage. Il reste aussi à découvrir les types possibles de norme linguistique et à définir les critères de la normalisation des langues. Il y a également peu de recherches consacrées à la formation et à l'évolution de la norme, à l'étude des principes,

critères et sources de la norme des langues différentes, sans quoi cependant il est impossible de comprendre à fond la norme d'aujourd'hui.

Il est incontestable que la connaissance des lois historiques du fonctionnement et de l'évolution de la norme linguistique contribue à découvrir le mécanisme des processus linguistiques qui sont à la base de toute langue, déterminent la dynamique de son évolution et participent à la réalisation des tâches actuelles dans le domaine de la planification, la normalisation et la codification linguistique.

En nous basant sur des recherches réalisées à partir de la fin du XXe siècle dans le domaine de la formation de la norme de la langue française et de l'évolution des langues, nous tenons dans cette étude à montrer des approches différentes de la norme ainsi que l'état des analyses réalisées ayant trait aux problèmes.

DIFFÉRENTES APPROCHES DE LA NORME

On attribue habituellement à la norme des variantes conformément aux niveaux d'analyse linguistique. Dans ce cas, se pose la question s'il s'agit de la langue ou des conceptions de cette langue. Dans le premier cas, il faut parler de la politique linguistique, de la standardisation d'une langue, de sa 'régulation' normative. Dans le deuxième cas, on devrait parler de la norme conformément à la conception théorique de langue. La norme y est attachée à la compétence, à l'idée de la justesse et de la grammaticalité.

Si l'on s'appuie sur les positions de la linguistique communicative, la norme apparaît en tant que phénomène communicatif qui traite la norme comme stabilité élastique. Cette approche de la norme a pour base l'unité de la norme et de sa différenciation qui se trouve en corrélation directe avec la sphère d'emploi de la langue.

Les avantages de cette approche large de la norme sont tout à fait évidents. Elle permet d'unir les aspects différents de la norme : norme comme catégorie purement linguistique, stylistique et culturelle. L'interprétation linguistico-communicative de la norme est profondément dialectique. Elle reflète sa vraie nature à double faces : l'unité de l'objectif et du subjectif. Ceci, à son tour, permet de réduire l'axiome linguistique à l'égard de la norme à trois composants principaux : *norme objective* (comme l'usage accepté par toute la communauté), *norme impérative* (standard) et *norme subjective* (usage individuel).

Intéressante et perspective semble l'approche psychosystématique de l'analyse de la norme. Cette théorie a été élaborée par le grand linguiste français Guillaume (1883-1960). L'application de ses conceptions à l'étude théorique de la norme a contribué, à notre avis, à la différenciation plus nette des notions de la norme et de l'usage. Elle a rendu applicable l'évolution de la norme linguistique non seulement à l'enregistrement, mais aussi à la planification scientifique de la langue.

Selon les psycholinguistes, la norme est une notion à caractère fonctionnel qui se trouve hors du rang *langue - parole*. A la différence de la triade d'E. Kossériu *système - norme - parole*, se forme la triade *système (langue) – parole (usage) – norme*. Si dans la première variante la norme est traitée comme un schéma abstrait, comme un stéréotype général indépendamment des variantes potentielles et réelles d'une langue commune, dans la seconde interprétation la norme est considérée en tant que texte usuel qui a des fonctions de réglementation et qui existe dans l'esprit d'un parlant comme étalon, comme idéal de l'usage. Les fonctions des éléments de la parallèle se partagent de la façon suivante : *système (langue) impose, parole (usage) réalise, norme corrige*.

TROIS TYPES DE NORME

Les recherches de l'évolution de la norme dans la langue française amènent à la constatation de l'existence des rapports entre les modifications du système de langue et les changements de la norme. L'évolution de la norme linguistique est un processus de changements graduels des formes d'expression de la norme existante qui se passent conformément aux éléments du système de langue ou bien aux étapes de cette évolution.

Le processus de l'évolution de la norme comprend trois étapes qui correspondent à trois types de norme linguistique (Vlassov, 1986).

1. *Norme potentielle* qui se caractérise par la possibilité d'avoir des représentations différentes de la parole (usage) et qui correspond à la formation d'un nouvel élément qui marque une étape dans l'évolution du système de langue.
2. *Norme optative* qui vise à privilégier telle ou telle représentation (usage souhaitable) qui correspond à l'évolution des tendances systémiques.
3. *Norme impérative* qui cherche à imposer certaines représentations de la parole, mais à en interdire d'autres ce qui correspond à la stabilisation de quelques éléments ou de quelques étapes du système de langue et en même temps permet d'en éviter d'autres.

L'évolution de la norme à la direction de *possible, souhaitable, obligatoire* correspond la direction de l'évolution du système de langue : *potentielle* (pluralité de la nomination), *tendance* (privilège qu'on donne à telle ou telle *puissance de la différenciation, tendance à la différenciation, stabilisation de la différenciation* (forme), *résultat* (stabilisation d'une forme parmi d'autres).

Autrement dit, l'évolution de la norme de l'emploi des unités de la langue française dans la direction : *norme potentielle, norme optative, norme impérative* correspond aux étapes de la différenciation structurale des unités de langue (Ozolina, 2006a : 185-193).

Ainsi l'obligation de la norme n'est en réalité qu'un type d'expression de la norme, notamment de *la norme impérative* qui constitue une étape finale de la systématisation de la langue, la stabilisation des tendances systémiques tandis que la

variabilité représente *les normes optative et potentielle* qui se trouvent au début du processus de la stabilisation de la langue, à l'étape de la formation du système de la langue.

Voilà pourquoi chaque fois en définissant l'emploi correcte ou incorrecte des différentes formes linguistiques, il ne serait pas juste de l'attribuer seulement à la norme codifiée parce que cela pourrait enfreindre le développement de la langue. L'évolution de la norme se réalise surtout grâce aux variantes (Edlička, 1967 : 553).

L'ÉVOLUTION DE LA NORME

La diversité des étapes de l'évolution caractérise toutes les langues littéraires. Par conséquent, la variabilité de telle ou telle catégorie ne doit pas être considérée comme un défaut, mais comme une forme de son existence. Ce fait amène certains linguistes français à affirmer que la norme n'est pas un code de parler et d'écrire correctement. Ils refusent toutes sortes d'interdictions normatives sous prétexte que d'habitude la langue admet plusieurs variantes d'expression ayant le même contenu. D'après eux, interdire quelques formes d'expression c'est priver un individu du droit de faire son choix (Marsellesi, 1980 : 52).

Les différences qui sont propres au français parlé et écrit prouvent que ceux qui critiquent l'approche la plus répandue de la notion de la norme ont tout à fait raison. La langue parlée d'un Français instruit se distingue nettement de sa langue écrite. Ce qui est considéré comme faute dans la langue écrite est souvent facilement admis dans la langue parlée.

L'attribution à la norme d'un caractère obligatoire ainsi que l'opposition de la norme et de la variabilité conduisent souvent à la négation de l'existence de la norme ou bien à la formation insuffisante de la norme pendant telle ou telle période historique. En même temps les recherches des dernières années font preuve du contraire : la codification fait partie de toute langue et constitue son indice constant sans lequel la langue ne saurait accomplir sa fonction essentielle – être le moyen de communication, de compréhension réciproque et d'actions communes (Volkova, 1983 : 23-26 ; Kassatkin, 1976 : 4 ; Kouzmina, 1987 ; Freimane, 1993). Cependant, chaque période historique possède ses propres particularités de la normalisation et de la codification. Il faut distinguer deux périodes, *prénationale* et *nationale*. La période prénationale se caractérise par plus grande diversité de formes que la période nationale. Elle possède des variantes chronologiques, sociales, territoriales, fonctionnelles, stylistiques. Il est à noter qu'à cette période le nombre de textes n'est pas grand. L'époque où les imprimeries n'existent pas encore, où les livres ne sont pas édités et la diffusion générale des textes manque, contribue à la diversité des formes d'expression. Ce fait ne signifie pas, toutefois, que les langues prénationales n'ont pas de standard.

Les langues au début de leur évolution sont moins normalisées que les langues littéraires d'aujourd'hui (Boudagov, 1961 : 6). Les langues littéraires

contemporaines se réalisent à travers les textes écrits et oraux appartenant aux styles fonctionnaux différents et fonctionnent grâce à un vaste réseau de mass-médias.

Pourtant toutes les langues littéraires d'aujourd'hui ne sont pas strictement normalisées. Par exemple, la langue rhéto-romane littéraire se caractérise par une extrême variabilité à cause de quoi elle ne possède pas de norme d'usage stable (Borodina, 1964 : 4).

Ainsi on peut conclure que la norme est une notion historique qui change au cours de la vie de la langue. De plus, le processus de la normalisation d'une langue comprend deux principes de sélection, *spontanée* (langues anciennes) et *consciente* (langues récentes) dans leur unité (Subačius, 2002 : 131-150). La sélection spontanée devance la sélection consciente et, par conséquent, domine quantitativement au début du fonctionnement de toute langue.

Autrement dit, au cours de la période prénationale prévaut la norme potentielle (la pluralité de la nomination) qui ne vise pas à conserver le système de la langue en usage, mais plutôt à le modifier (Vlassov, 1986). C'est pourquoi l'existence d'un standard linguistique qui admet une grande diversité de formes ne fait pas seulement et uniquement preuve de la normalisation, mais plutôt relève la tendance des textes littéraires de moyen âge à cette normalisation (Volkova, 1983 : 26 ; Ozolina, 2006b ; 267-273 ; Vanags, 2013a : 177-203 ; Vanags, 2013b : 201-240 ; Vanags, 2019 : 55-86). Il est à noter que la norme potentielle se réalisant spontanément ne se soumet pas à la planification scientifique (Vlassov, 1986).

PLANIFICATION

Il faut remarquer que lors de la planification scientifique il faut tout d'abord prendre en considération la période concrète de l'évolution de la langue avec tous ses rapports existants entre tous les types de norme qui lui sont propres. Les linguistes doivent participer activement à la formation de l'usage linguistique dans la société en s'appuyant sur les tâches générales et particulières de la planification socio-culturelle. La modification et la planification consciente du type de norme linguistique qui se base sur la prise en considération des besoins de l'évolution sociale et culturelle, forme, à notre avis, l'un des devoirs le plus important dans le domaine de la politique linguistique.

Pendant, l'application de la norme à la politique linguistique suscite elle aussi bien des problèmes. Par rapport à la variation linguistique on distingue deux types de norme : *norme objective et norme évaluative* (Klinkenberg, 1999 : 49-53). La première est mise en évidence par des enquêtes rigoureuses (exemple : x% de /ne/ sont omis par les présentatrices de la télévision). La seconde est produite par une attitude sociale, celle qui consiste à étalonner les variétés sur une échelle de légitimité. Une variété légitime est celle que l'on juge acceptable par le corps social (par ex., une négation correctement exprimée comporte un /ne/ ; il est élégant de dire /friterie/ pour /friture/). C'est le choix d'une variété qui constitue le monopole de la légitimité qui, dès lors, est érigée en norme (évaluative).

Il faut remarquer que la variété standard, dans ce cas, se conforte par des institutions, ce qui fait que les critères de sa sélection sont utilisés d'une manière idéologique. Dans tous les cas, on sélectionne une variété parmi d'autres par des raisons n'ayant rien de linguistique, et on l'impose à l'ensemble du corps social. Par conséquent, on assure le pouvoir symbolique d'une fraction de ce corps social. La distinction entre variétés linguistiques joue aussi un rôle important dans le phénomène plus général de la distinction sociale.

L'action menée par les individus prend souvent la forme du purisme. Il est à noter que l'esprit puriste peut profondément modeler les représentations que le grand public se fait de la langue. Ces représentations peuvent ; à leur tour, avoir des répercussions non négligeables sur le destin d'une langue.

D'après la théorie de la différence du sociolinguiste William Labov (Labov, 1978), chaque groupe social secrète ses propres normes linguistiques par rapport auxquelles se situent ses membres. Ce phénomène est valable aussi bien aux groupes socialement dominants qu'aux groupes collectivement défavorisés. Les acteurs les plus légitimes du groupe sont ceux qui se conforment le plus strictement à ces normes. Par contre, ceux qui se rapprochent d'une norme extérieure au groupe, fût-elle *le bon usage*, font figure de marginaux et peuvent même en être exclus.

CONCLUSION

La spécialisation et puis la légitimation des normes (par ex., le parler des banlieues) renforcent le cloisonnement et la dualisation sociale et contribuent à la création de soi-disant ghettos. Une politique linguistique dans ces conditions, doit-elle naviguer entre les deux extrêmes : d'un côté, valoriser les modes d'expression de l'exclu, de l'autre, combattre la ghettoïsation de la société ? Sans aucun doute, il faut ouvrir l'éventail langagier, mais cesser de courir après le fantôme de *la maîtrise totale* de la langue (Klinkenberg, 2001 : 41-42).

La norme suscite également beaucoup de problèmes dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues. *Qu'est-ce que connaître ou posséder une langue ?* Nous répondons à cette question en nous référant au linguiste belge Jean-Marie Klinkenberg (2001 : 43-44) :

C'est cesser de montrer la langue comme un édifice construit d'un seul bloc, mais substituer à cette image celle d'un étal offrant des types linguistiques parmi lesquels on ne saurait choisir au hasard. C'est montrer comment ces variétés se répartissent selon les niveaux économiques, sociaux et culturels, comment elles peuvent ou non être adéquates à une situation donnée, comment elles jouent dans le mécanisme de la distinction.

RÉFÉRENCES

- Borodina, M. (1964) *Sovremenniy literaturniy rétoromanskiy yazik Chveytzarii*. Léningrad : Léningradskaya Akadémia Naouk.
- Boudagov, R. (1961) *Problémi izoutchénia romanskih literaturnih yazikov*. Moskva : Vischaya Chkola.
- Edlička, A. (1967) *O prajskoj téorii literaturnogo yazika*. Moskva : Prajskiy lingvistitcheskiy kroujok.
- Freimane, I. (1993) *Valodas kultúra teorētiskā skatījuma*. Rīga: Zvaigzne.
- Kassatkin, A. (1976) *Otcherki istorii literaturnogo italianskogo yazika XVIII-XX vékov*. Léningrad : Léningradskiy Universitet.
- Klinkenberg, J.-M. (1999) *Des langues romanes*. Paris, Bruxelles : Duculot.
- Klinkenberg, J.-M. (2001) *La langue et le citoyen*. Paris : PUF.
- Kouzmina, N. (1987) *Stanovlénie normi v oupotrēblénii glagolnih imen vo frantzouzskom yaziké XVI véka*, Avtoréférat dis. kand. filol. naouk. Léningrad : Léningradskiy Universitet.
- Labov, W. (1978) *Le parler ordinaire*. Paris : Edition de Minuit.
- Marsellesi, J.-B. (1980) *Langage et processus sociaux*. Paris : Edition Larousse.
- Ozolina, O. (2006a) Les particularité fonctionnelles et sémantiques des structures attributives des XIe-XIIIe et XXe siècles. *Littérature et Linguistique : Diachronie et synchronie. Autour des travaux de Michèle Perret. Sous la direction de Dominique Lignereux* (pp. 185-193), [CD-ROM]. Université de Savoie.
- Ozolina, O. (2006b) La variation des moyens d'expression dans l'ancien français. In *Actes du XXIVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Vol. 2 (pp. 267-273). Tübingen : Niemeyer.
- Subačius, G. (2002) Two Types of Standard Language History in Europe. *Res Balticae*, 8 : 131-150.
- Vanags, P. (2013a) Latviešu literārās valodas attīstība. In J. Stradiņš (galv. red.), I. Jansone, A. Vasks (atb. red.) *Latvieši un Latvija. Akadēmiskie raksti*. I sēj. (pp. 177-203). Rīga: Latvijas Zinātņu akadēmija.
- Vanags, P. (2013b) Latviešu rakstu valodas izveide un attīstība 16.-18. gadsimtā. In A. Veisbergs (red.) *Latviešu valoda* (pp. 201-240). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Vanags, P. (2019) Latviešu valoda pirms Latvijas valsts. In A. Veisbergs (red.) *Valoda un valsts. Valsts Valodas Komisija. Raksti*, 10. sēj. (pp. 55-86). Apgāds 'Zinātne'.
- Vlassov, S. (1986) *Evolutzia norm frantzouzskogo sintaksisa*. Avtoréférat dis. kand. filol. naouk, Léningrad: Léningradskiy Universitet.
- Volkova, Z. (1983) *Istoki frantzouzskogo literaturnogo yazika*. Moskva : Vischaya Chkola.

REFLECTION ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE STANDARD

Abstract. The knowledge of historical laws of the functioning and development of the linguistic standard is indisputable in the context of discovering the mechanisms of the linguistic processes which are at the very base of any language, determine the dynamics of its evolution and take part in the realization of tasks in the field of planning, standardization and linguistic codification. Taking in consideration what has already been observed and based on the research carried out in the recent years in the field of formation, standard and development of

languages, the study shows different approaches to the standard as well as the actual state of realised researches which have dealt with the above-mentioned problems that still remain unresolved in the Romance linguistics.

Key words: standard, formation, functioning, development, variety, planning, standardization, linguistic codification

Olga Ozolina (PhD) est professeur associé du Département des Langues Romanes de l'Université de Lettonie à la Faculté des Sciences Humaines. Ses intérêts de recherche portent sur l'histoire des langues romanes, l'histoire de la langue française, la grammaire théorique, la terminologie, les recherches comparatives, la francophonie, la sociolinguistique et la didactique des langues étrangères. Courriel: olga.ozolina@lu.lv

Peteris Vanags (Dr. habil. philol.) professeur de l'Université de Lettonie de la Faculté des Sciences Humaines, Le directeur des programmes d'étude de doctorat. Ses intérêts de recherche portent sur l'histoire des langues baltes. Courriel: peteris.vanags@lu.lv

DÉCLARATIONS, CONSÉCUTIVES A L'ANNONCE DES RÉSULTATS DES ÉLECTIONS PRÉSIDENTIELLES EN LITUANIE ET EN FRANCE, ET CONTEXTE

MIROSLAV STASILO

Université de Vilnius, Académie militaire de Lituanie, Lituanie

Résumé. Cet article analyse l'influence du contexte sur la langue des leaders politiques en Lituanie et en France en se basant sur l'étude de la situation politique, économique, sociale et celle des élections présidentielles entre 1993 et 2009. Nous donnons un aperçu général du contenu des allocutions politiques en nous focalisant sur le contexte des élections dans les deux pays et en nous interrogeant sur les stratégies discursives, personnelles ou politiques des intervenants analysés. Nous comparons les locuteurs en comparant leur stock lexical ainsi qu'en essayant de répondre à la question suivante : les phénomènes observés viennent-ils du contexte ou sont-ils profondément liés à la manifestation de différents éthos ? Les programmes lexicométriques *Lexico 3* et *Tropes* nous fournissent une classification des connecteurs, opérateurs, formes de modalisation qui sont nécessaires pour notre étude pragmatique et énonciative des interventions officielles, suite à l'annonce des résultats des élections.

Mots-clés : contexte, élections présidentielles, analyse lexicométrique, vocabulaire politique, vocabulaire personnel

INTRODUCTION

Le champ politique est une 'arène' qui se donne comme telle et dans laquelle il y a des combats, des affrontements déclarés. C'est pourquoi les hommes politiques sont vulnérables au scandale (comme des hommes d'église d'ailleurs), surtout ceux qui sont au pouvoir : les scandales du financement des partis politiques de J. Chirac ou de N. Sarkozy en France, l'affaire du soutien de la campagne présidentielle de R. Paksas par l'oligarque russe N. Borisov en Lituanie. Ces scandales finissent souvent mal : J. Chirac et N. Sarkozy ont été poursuivis par le Tribunal et R. Paksas a dû démissionner. Pour décrire le fonctionnement du champ politique, on peut utiliser la métaphore théâtrale, qui permet de distinguer ce qui s'expose sur la scène et ce qui se joue en coulisses : les deux sont aussi importants.

Le champ de nos recherches se restreint à l'analyse des textes des déclarations (abr. Déclarations) en France et des interviews (abr. Interviews), consécutives à l'annonce des résultats des élections présidentielles, en Lituanie. Notre corpus se compose de Déclarations et d'Interviews de 13 personnalités politiques (5 français et 8 Litvaniens) entre 1993 et 2009. Le matériau provient des sources variées : les journaux *Le Monde*, *Le Figaro*, *Respublika*, *Lietuvos Rytas*; les archives télévisuelles des chaînes de télévision en Lituanie *LRTV*, *LNK* et de la BNF, l'INA en France.

Il s'agit pour nous de compter les mots des Déclarations et Interviews et de voir le contexte historique qui les entoure. Notre corpus nous fournit ainsi un matériel propice à l'analyse discursive (D. Maingueneau, P. Chareau, O. Ducrot), appuyée sur le traitement lexicométrique (les programmes *Lexico 3* et *Tropes* utilisés dans le Laboratoire du CEDITEC de l'Université Paris – Est Créteil). Nous y comparerons les locuteurs en confrontant leur stock lexical et tenterons de répondre à la question suivante : les phénomènes observés relèvent-ils du contexte ou sont-ils profondément liés à la manifestation d'ethos différents ?

CONTEXTE DES DECLARATIONS ET DES INTERVIEWS

Les Déclarations ne sont pas en position de cadrage télévisuel (sinon directement), ni en position de dialogue face à des partenaires habilités à questionner. Les Interviews sont encadrées par la télévision et en position de dialogue avec des journalistes (qui ont le droit de poser des questions), soumis aux règles du genre d'Interviews. La situation des Déclarations et des Interviews peut paraître paradoxale : d'un côté, ces genres sont ritualisés et institutionnalisés vu l'importance de la situation des élections présidentielles dans une République 'semi-présidentielle' (Duverger, 1980) ; de l'autre, c'est un type d'expression daté, suranné, correspondant à un temps politique précis qui achève la campagne présidentielle.

Les politiques se présentent à travers leurs énonciations comme des personnes ayant gagné ou perdu au nom de leurs électeurs. L'emploi de la première personne (pronoms, adjectifs possessifs) est effectivement propre à tous les présidents élus en France et en Lituanie : '*Je* mesure la difficulté de la tâche qui *nous* attend [...] *notre* bataille principale a un nom - la lutte contre le chômage' (cf. Chirac, 07-05-1998) ; '*Chacun* mesure bien à l'aune de *notre* histoire la force de ce moment exceptionnel [...] Il y a là un espoir qui *nous* demande d'agrandir un espoir que *je* veux servir' (cf. Chirac, 05-05-2002) ; '*Je* veux lancer un appel à *nos* partenaires européens, auxquels *notre* destin est profondément allié [...] *Je* veux lancer un appel à *nos* amis américains pour leur dire qu'ils peuvent compter sur *notre* amitié' (cf. Sarkozy, 06-05-2007) ; '*Nous* marchons ensemble avec la vie. *Nous* la construisons ensemble, toute la Lituanie. Elle ne peut pas *nous* échapper, *nous* devons toujours la maîtriser' (trad., cf. Brazauskas, 17-01-1993) ; '*Nous* avons tous le pouvoir de décider par *nous-même* de *notre* destin [...] *je* ferai tout pour qu'*on* puisse concentrer *nos* meilleurs forces de Lituanie' (trad., cf. Adamkus,

05-01-1998) ; '*Nous*, au moins *ma* famille, *nous* ne sommes pas venus, arrivés, soi-disant, d'ailleurs. *Nous* sommes dans la vie politique depuis assez longtemps [...] *Nous* avons traversé toutes les épreuves et *nous* gardons toujours les mêmes : *notre* maison, *nos* amis, *nos* loisirs' (trad., cf. Paksas, 05-01-2003) ; '*Nous* allons gagner [...] *Nous* ouvrons une nouvelle page de l'histoire de construction de l'Etat de Lituanie' (trad., cf. Adamkus, 24-07-2004) ; '[...] j'apprécie *notre* évolution dans les relations avec l'Europe occidentale, surtout au sein de l'Union européenne. Je voudrais vraiment coordonner encore plus, autrement dit, poursuivre le progrès acquis grâce au Président actuel, qu'on observe en ce moment' (trad., cf. Grybauskaite, 17-05-2009).

Il faut cependant distinguer l'emploi de toutes ces formes, par ex., 'je' et 'nous', en fonction de la différence stratégique des énoncés analysés dans un contexte historique et électoral varié. Ainsi, l'emploi massif du pronom de la première personne de Chirac (17 fois en 1998 et 19 en 2002) ou de Sarkozy (44 ! fois) n'a pas la même valeur que celui de Le Pen (9 fois) ou de Royal (20 fois). Les premiers deux locuteurs appartenaient au groupe de candidats gagnants avec un statut plus élevé, qui leur permettait d'associer ou de lier plus facilement leurs caractéristiques personnelles au destin et à l'image de tout le pays. Alors que les candidats vaincus avaient recours au pronom de la première personne ayant eu envie de souligner leur distinction individuelle, qui n'a pas permis de gagner des élections données mais qui était un garant de victoires à venir.

Or, le même groupe de locuteurs emploie le 'je' et le 'nous' différemment selon des moments historiques différents. Ainsi Jacques Chirac, leader du parti du Rassemblement pour la République (RPR), avait-il remporté les élections présidentielles de 1995 avec plus de 52% des voix quand les Guignols, sur Canal Plus, se moquaient à travers le slogan 'Mangez des pommes' contre Lionel Jospin, croqué en Oui-Oui, et Edouard Balladur, considéré comme 'traître'. Chirac a mené sa 3ème campagne présidentielle sous le symbole du pommier contre la 'facture sociale' et pour la 'responsabilité de l'Etat français' avec l'élection de Bille Clinton aux Etats-Unis en 1992 et le retour de la droite au pouvoir en France grâce aux élections législatives en 1993 ainsi que la cohabitation 'de velours' entre Fr. Mitterrand et Edouard Balladur, la nomination de Nicolas Sarkozy en tant que Ministre du Budget. L'emploi du pronom de la première personne par Chirac est donc assez personnel en 1995. Alors que son utilisation de la même forme est plus collective car le moment historique n'était pas le même : les thèmes principaux de la campagne présidentielle de 2002 étaient le 'chômage' et la 'délinquance', la situation de la cohabitation (cette fois-ci entre J. Chirac et L. Jospin) a commencé à être considérée plutôt comme une anomalie et non comme une pacification du pouvoir politique en France, la campagne électorale était l'une des moins médiatisées à cause du résultat préliminaire 'connu' d'avance et de la baisse de l'intérêt des électeurs à la vie politique. Mais grâce à une faible participation de l'électorat français, c'est Jean-Marie Le Pen qui avait gagné contre Jospin (16,86% contre 16,18%) au premier tour des élections. Un tel résultat était inattendu et avait choqué non seulement toute la France mais aussi le monde entier. Le 'je' ou

'nous' de Chirac n'était pas donc qu'une association à tout le peuple français mais aussi une opposition commune à la représentation personnelle de Le Pen.

On a la même situation dans le cas des locuteurs lituaniens qui emploient aussi souvent les pronoms ou adjectifs de la première personne en fonction de la différence énonciative d'un moment et d'un locuteur choisi. Par exemple, Brazauskas emploie le 'je' ou 'nous' moins souvent que les autres candidats élus : Adamkus, Paksas et Grybauskaitė. La situation économique et politique du pays était difficile en 1993 : la monnaie russe 'rouble' n'était plus la devise nationale du pays, la Russie poursuivait sa politique de la négligence de la Lituanie sur l'arène internationale, la privatisation continuait à gagner du terrain dans tous les domaines, l'institution présidentielle en Lituanie a été instaurée en 1992 avec la proclamation de l'indépendance et par l'adoption de la Constitution, Algirdas Mykolas Brazauskas a été élu Président du Parlement et il a pris aussi les fonctions du Président par intérim jusqu'aux élections présidentielles du 14 février 1993 qu'il a gagnées avec un score record – 60,03% de votes pour sa candidature. Dans un tel contexte, l'emploi de 'je' et de 'nous' (16 fois en total) est moins fréquent que le substantif 'les gens' (*zmonės* en lit.), qu'on retrouve quatorze fois dans l'interview de Brazauskas en 1993.

Adamkus a pu utiliser le 'je' et le 'nous' plus fréquemment – onze fois en 1998 et vingt fois en 2004. En 1998, il y a eu une forte opposition idéologique entre le champ de gauche avec le Président sortant en tête et les partis de droite sans un leader qui aurait le même poids qu'A. M. Brazauskas. V. Adamkus n'avait 'lancé' son expérience présidentielle en Lituanie qu'en 1993, quand il avait dirigé la campagne électorale de Stasys Lozoraitis. Ensuite en 1996 il a rassemblé les forces modérées pour gagner les élections législatives de 1996 et plus tard, en 1998 - les élections présidentielles. Valdas Adamkus a été élu Président de la République de Lituanie le 26 février 1998. Son gouvernement était plus actif et indépendant que celui d'A. M. Brazauskas, même si le taux de ses électeurs était moins élevé – 50,4% (37,1% de tous les électeurs) en dépassant son rival seulement 0,7%. Le mot-clé de la campagne présidentielle et de sa gouvernance était 'la modernisation rapide du pays' (en 2003, on lui a attribué le titre d'Ambassadeur de bonne volonté de l'Unesco pour avoir créé en Lituanie une société bien informatisée) et 'la représentation de tout le peuple'.

Le programme de traitement lexicométrique 'Lexico 3' nous permet de rédiger la liste des mots-clés (MC) plus complète en incluant deux parties du corpus – français et lituanien (cf. Tableaux 1, 2) :

Tableau 1 Mots-clés des Déclarations

Formes	Fréquence
De, à, pour, dans, en, au, avec, par, aux, entre, contre, sur (<i>prép.</i>)	199, 77, 47, 34, 33, 18, 15, 11, 9, 9, 6, 6 (=464)
La, les, le, l' (<i>art. défini</i>)	146, 75, 71, 33, 63 (=388)

Formes	Fréquence
Je (j'), ma, mon, mes; sa, son, ses; nous, notre, nos; vous, votre, vos; leur, leurs (<i>pron.</i>)	109 (76+33), 15, 7, 18; 7, 6, 8; 28, 18, 5; 22, 4, 3; 26, 9 (=268)
Qui, que	61, 59 (=120)
Et, mais, où (<i>conj.</i>)	100, 15, 4 (=119)
France, français (Français, Française)	41, 32 (=73)
Suis, est, sommes, sont; serai, sera, seront (<i>verbe 'être'</i>)	5, 34, 2, 9; 3, 12, 8 (=71)
Un, une (<i>art. indéfini</i>)	36, 19 (=55)
Veux, voulons, voulez, veulent (<i>verbe 'vouloir'</i>)	29, 1, 1, 1 (=32)
Républicque	16
Compatriotes	13
Chers, cher, chères	11, 1, 1 (=13)
Aujourd'hui, avenir, maintenant, demain	5, 3, 2, 2
Monde	9
Europe, européen (européenne)	3, 4 (=7)
Etat	7
Appel	7

Tableau 2 Mots-clés des Interviews

Formes	Fréquence
Ir, kad, bet, ar, o, nes, vis (<i>conjonctions</i>)	287, 179, 39, 35, 18, 16, 8 (=582)
As, tu, jis, ji, savo, musu, man, mano, jie, mes, ju, jus, juos, jums, juo, jusu (<i>pronoms et adjectifs personnels</i>)	150, 8, 12, 11, 30, 54, 31, 38, 29, 21, 16, 7, 4, 2, 1, 1 (=415)
Taip, labai, kaip, tikrai, ne, cia, tik, dar, daug, tiek, daugiau (<i>adverbes</i>)	61, 55, 53, 42, 38, 30, 29, 29, 18, 16, 14 (=385)
Yra, buvo, bus, butu, buti, esu, buvau, busiu, esam, esame, esas, budamas, buta, beve, buna (<i>verbe 'être'</i>)	94, 51, 34, 26, 11, 10, 6, 3, 2, 2, 1, 1, 1, 1, 1 (=244)
Tai, ta, kas, kurie (<i>'cela'</i>)	104, 61, 29, 25, 21 (=240)
Su, i, is, apie, uz, pries (<i>prépositions</i>)	52, 40, 35, 25, 19, 18 (=189)
Reiskia, manau, 'sakyti', turi (<i>verbes 'penser', 'dire'</i>)	30, 30, 33, 21 (=114)
Zmones, zmoniu, zmonems, zmogus, zmogaus, zmogu, zmogumi, zmogui, zmogiska (<i>substantif 'gens'</i>)	33, 29, 11, 5, 5, 2, 2, 1, 1 (=89)
Lietuvos, Lietuva, Lietuvoje, Lietuvoj, Lietuvai, lietuviai, lietuviams, lietuviskas, lietuviska (<i>subst. 'Lituanie'</i>)	54, 12, 9, 6, 4, 1, 1, 1 (=89)
Visiems, visi, visus, visa, visu, viskas, visai, visas, viso, visoms, visos, visame, visiem, visoj (<i>'tout, toute, tous, toutes'</i>)	17, 16, 10, 8, 8, 4, 3, 3, 2, 2, 2, 1, 1, 1 (=78)

Prezidento, prezidentas, prezidentu, prezidenta, prezidentura, prezidenturoje, prezidentais, prezidente, prezidentui, prezidenturai, prezidentui, prezidentus (<i>subst. 'président'</i>)	12, 10, 3, 2, 2, 2, 1, 1, 1, 1, 1, 1(=37)
Politikoje, politika, politikos, politiku, politine, politiniu, politikai, politikas, politinemis, politiniame, politikais, politines, politiniai, politinio, politinis, politinius (<i>subst. 'politique'</i>)	7, 5, 5, 3, 3, 3, 2, 2, 2, 2, 1, 1, 1, 1, 1, 1(=37)
Valstybes, valstybe, valstybiu, valsybei, valstybeje, valstybems, valstybine, valstybines, valsybingumu, valstybiniam ('Etat')	14, 2, 2, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1(=25)
Dabar, dabartinis, daznai, ateities, ateityje, pabaiga, siandien ('maintenant')	12, 2, 2, 2, 2, 2, 2 (=24)
Europos, Europai, europinems, Europoj ('Europe')	7, 1, 1, 1 (=10)

Les fréquences des MC montrent le suremploi de prépositions dans le cas des orateurs français (464) et de conjonctions - dans le cas lituanien (582). Cela est dû à la différence des langues : le français est une langue analytique alors que le lituanien est synthétique, endomorphique. Or les politiques lituaniens et français ont un recours également excessif à l'emploi des pronoms (415 et 268), étant donné la coïncidence des fonctions de cataphores et anaphores dans ces deux langues : participer à la cohérence du texte en évitant les répétitions lexicales. Cela démontre aussi une présence fréquente des pronoms ou adjectifs possessifs de la première personne, employés souvent pour légitimer son statut élevé ainsi que présenter son appartenance à un groupe commun (N.B. : d'après Le Bart, le discours politique implique quatre présupposés dont la légitimation de l'autorité et l'addition des citoyens à une communauté (Le Bart, 1998 : 70)).

VOCABULAIRE POLITIQUE

La plupart des gens pensent que la politique, c'est toujours la même chose (Poškienė, 2008). Grâce aux programmes *Lexico 3* et *Tropes*, on distingue ces univers sémantiques (US) : France, monde, mouvement, force, français, citoyen, désir, nation, compatriotes, parti, changement, fierté, avenir, droits de l'homme, combat, histoire, méditerranée, peuple, pays, patrie, métropole, respect (cf. Tableaux 1, 2). Ces mots appartiennent au champ sémantique des valeurs universelles qu'on rencontre souvent dans un style fleuri, abstrait, soi-disant franc et sincère, qui peut s'apparenter à la 'la langue de bois' (Chosson, 2007).

Les données statistiques de Benoît Deschayes, accessibles sur Internet (En ligne 1), avaient démontré les vocables des politiques français les plus fréquents à cette époque. On pourra les comparer avec nos résultats. On y rencontre souvent les mêmes formes : pronoms de la première personne 'je' ou 'nous', pronom de la deuxième personne 'vous' avec les verbes 'être' et 'vouloir'

qui témoignent de la volonté énonciative de légitimer son statut, les substantifs ‘France’, ‘République’, ‘monde’ et les adjectifs ‘français’, ‘européen’ qui parlent de la politique intérieure et extérieure (N.B. : les affaires intérieures intéressent plus nos énonciateurs). Mais il y a aussi des différences. Les orateurs analysés emploient également des vocables qu’on ne retrouve pas forcément chez Deschayes, par exemple, les substantifs ‘compatriotes’ (13) et ‘Etat’ (7), l’adjectif ‘cher’ (13), inévitables si on veut remercier les électeurs de leur soutien ou en parlant au nom de l’Etat (surtout les présidents élus).

A la seule lecture de la liste de MC ci-dessus, on saisit aisément la volonté des politiques des deux pays d’utiliser des vocables compréhensibles, abstraits et généraux : France, République, compatriotes, Lietuva (*Lituanie*), Prezidentas (*Président*), Valstybe (*Etat*), pasaulis (*monde*), Europa (*Europe*). On peut retrouver également chez les orateurs lituaniens quelques mots étrangers : ‘interesavosi’ (chez Brazauskas, ce verbe vient du verbe russe ‘interesovatsia’, *s’intéresser*), ‘iselimiuosim’ (chez Brazauskas, ce verbe est aussi assez souvent utilisé en russe et il provient du verbe français éliminer) ‘Yankee, go home’, ‘actually’ (chez Adamkus), ‘egzetpulai’ (chez Grybauskaitė, ce nom vient d’une expression anglaise ‘exit poll’ et signifie des *résultats préliminaires*), ‘de facto, de jure’ (chez Grybauskaitė, cette expression est d’origine latine et c’est un terme juridique). Les mots étrangers sont absents dans les Déclarations puisque ce genre discursif est plus rigide et codifié que les Interviews.

Les orateurs français parlent davantage des symboles historiques, par exemple, des valeurs républicaines : terre de liberté, de fraternité, d’égalité des chances, terre de solidarité ; valeurs de la République ; grands idéaux, fidèle à sa vocation universelle et humaniste ; une grande, à une vieille, à une belle nation, la France ; la République les devoirs de respect et d’égalité qu’elle a envers eux. Ils mentionnent peu de personnalités historiques ou politiques. Par contre, les orateurs lituaniens font davantage référence à leurs prédécesseurs politiques qui symbolisent l’Etat lituanien, et aux actualités du moment, surtout dans le cas des candidats battus. En tous cas, les présidents élus et les candidats vaincus des deux pays comprennent l’importance de ce rituel républicain pour la légitimation de leur statut et pour mettre en valeur la situation de communication particulière ainsi que leur ethos. On verra ci-dessus des différences et ressemblances des MC personnels dans les deux pays.

VOCABULAIRE PERSONNEL

Les MC sont liés au sens des énoncés qui ne reflètent pas que des événements historiques mais sont également des commentaires du ‘dire’ (Ducrot, 1984) qui caractérisent des ‘sujets parlants’ (*ibidem*). Les données lexicométriques distinguent les énoncés de Sarkozy en France et d’Adamkus en Lituanie. On retrouve dans la Déclaration du premier énonciateur les six premiers substantifs de sa liste des MC traditionnels : ‘France’ (24 fois), ‘Français’ (10), ‘Monde’ (5), ‘République’ (3), ‘Président’ (2), ‘Travail’ (1). Le septième nom de sa liste

traditionnelle, 'Etat', est absent, remplacé par 'France' ou 'République' dans la Déclaration : 'Maintenant, c'est à mon tour de rendre à la *France* ce que la *France* m'a donné' ; [...] que chacun puisse y trouver sa place dans notre *République*, que chacun s'y sente reconnu', etc. (cf. Sarkozy, 06-05-2007). Ceci marque la volonté de Sarkozy de se différencier de Chirac qui s'affiche très étatiste.

On ne retrouve pas non plus le nom 'Françaises' dans sa Déclaration alors que ce mot est dans sa liste chez Deschayes (cf. ci-dessus). Cela peut être justifié par son appartenance à l'UMP, parti de droite, qui ne traite pas spontanément les questions sociales, telles la parité entre les sexes ou encore l'égalité des chances. Pour compenser ce manque, l'orateur parle des 'femmes' (3 fois dans la Déclaration). Nicolas Sarkozy ne veut pas se montrer machiste et affiche qu'il respecte les femmes. La présence assez nombreuse des femmes dans le gouvernement (et dans sa vie - trois mariages) peut aussi justifier cette remarque. Une autre illustration en est le remerciement, dès le début de la Déclaration, à sa concurrente Ségolène Royal : 'Et ma pensée va à *Madame Royal*. Je veux lui dire que j'ai du respect pour elle et pour ses idées, dans lesquelles tant de Français se sont reconnus' (cf. Sarkozy, 06-05-2007). Sarkozy prononce deux fois 'Madame Royal' dans sa Déclaration. Il présente ainsi son respect qui est assez démonstratif et un peu 'vieux jeu' grâce à l'appel 'Madame'. Le langage de la Déclaration de Sarkozy est assez varié, élevé et soutenu mais moins emphatique et glorieux que celui de Chirac. Sarkozy parle plus clairement en refusant un style allégorique et les constructions syntaxiques qui perdent l'auditeur et le citoyen. Ce qui est peut-être le résultat de ses rédacteurs des textes, dont H. Guaino.

Quant aux énoncés d'Adamkus, ses énoncés se distinguent des autres grâce aussi au suremploi des formes : il dit le plus souvent le pronom 'as' (*je, moi* – 39 fois) et le substantif 'Lietuva' (*Lituanie* – 27). C'est aussi lui qui tisse le plus fréquemment des liens énonciatifs via la conjonction de subordination 'kad' (*que* – 37). C'est l'Interview d'Adamkus en 2003 qui se distingue fortement des autres suite à l'emploi massif des formes du pronom de la première personne *je* ('as') et *nous* ('mes') ainsi que des noms : Lietuva (*Lituanie*) et *zmones* (*gens*), du pronom *visi* (*tous*) ; des verbes : *sakyti* (*dire*), *reiskia* (*signifie*) et *manau* (*je pense*). Cette distinction est liée au contexte des élections tendues et imprévisibles jusqu'au dernier moment de l'annonce des résultats. Concernant ses énoncés de 1998 et de 2004, il n'y pas de traits particuliers sauf peut-être l'usage du substantif 'Lietuva', des formes du pronom *tous* ('*visi*') et des verbes avoir ('*tureti*') avec '*reiskia*' (*signifie*) que l'énonciateur ne néglige pas.

L'Interview d'Adamkus se distingue grâce aussi à son statut vaincu qui permet et oblige les politiques de parler plus de la situation actuelle, par exemple, critiquer la société, le déroulement des élections, les adversaires, etc. Voici les MC des candidats battus en Lituanie : 1) Lozoraitis : 'Brazauskas', 'zmones' (*gens*), 'jis' (*lui*), 'Amerika' (*Etats-Unis*), 'jie' (*eux*), 'Bobelis', 'pinigai' (*argent*), 'Lietuva', 'ambasada' (*ambassade*), 'opozicija' (*opposition*), 'Adamkus', 'Maskva', 'kaimas' (*campagne*) ; 2) Paulauskas : 'pergale' (*victoire*), 'rinkimai'

(*élections*), ‘zmones’ (*gens*), ‘visi’ (*tous*), ‘abejones’ (*doutes*), ‘rezultatai’ (*résultats*), ‘Lietuva’, ‘Prezidentas’ (*Président*), ‘balsai’ (*voix*), ‘idejos’ (*idées*), ‘Valstybe’ (*Etat*), ‘Adamkus’, ‘Brazauskas’, ‘balsavimas’ (*vote*) ; 3) Adamkus (en 2003) : ‘as’ (*moi*), ‘Lietuva’, ‘zmones’ (*gens*), ‘mes’ (*nous*), ‘visi’ (*tous*), ‘rinkimai’ (*élections*), ‘sprendimas’ (*décision*), ‘Valstybe’ (*Etat*), ‘Prezidentas’ (*Président*), ‘problemos’ (*problèmes*), ‘kampanija’ (*campagne électorale*), ‘visuomene’ (*société*), ‘darbas’ (*travail*), ‘politika’ (*politique*), ‘atsakomybe’ (*responsabilité*), ‘pareiga’ (*devoir*), ‘vyriausybe’ (*gouvernement*) ; 4) Prunksiene : ‘as’ (*moi*), ‘jie’ (*eux*), ‘jis’ (*lui*), ‘kompetencija’ (*compétence*), ‘Panevezys’, ‘Europa’, ‘Maskva’, ‘seimas’ (*parlement*), ‘visi’ (*tous*) ; 5) Butkevicius : ‘as’ (*moi*), ‘visuomene’ (*société*), ‘seimas’ (*parlement*), ‘vyriausybe’ (*gouvernement*), ‘darbas’ (*travail*), ‘salis’ (*pays*), ‘mintys’ (*idées*), ‘Prezidentas’ (*Président*), ‘kandidatas’ (*candidat*), ‘komitetas’ (*comité*), ‘pasitikėjimas’ (*confiance*), ‘specialistas’ (*professionnel*), ‘sprendimas’ (*décision*), ‘debatai’ (*débats*), ‘problema’ (*problème*), ‘Grybauskaite’, ‘Lietuva’, ‘konsolidacija’ (*consolidation*), ‘Europa’.

Les thèmes (et les MC par conséquence) des candidats vaincus lituaniens se ressemblent puisqu'ils consacrent beaucoup d'attention au déroulement et à l'entourage géopolitique de la campagne des élections présidentielles, aux personnalités politiques : on y trouve les pronoms de la troisième personne ; les noms propres ; les substantifs comme ‘parlement, gouvernement, Etat’, etc. (cf. ci-dessus). Tous les candidats vaincus utilisent le substantif généralisant ‘zmones’ (*gens*) mais ils parlent moins des thèmes globaux comme ‘responsabilités, vie, Etat, devoirs, politique’, etc., en préférant des thèmes problématiques comme ‘argent, résultats du vote, travail’. Cela est dû au genre des Interviews et à leur statut vaincu qui obligent d'aborder des sujets plus concrets.

Le statut gagnant permet de toucher aux politiques lituaniens des thèmes globaux : 1) Brazauskas : ‘zmones’ (*gens*), ‘as’ (*moi*), ‘mes’ (*nous*), ‘Lietuva’, ‘Prezidentas’ (*Président*), ‘partija’ (*parti politique*), ‘Lozoraitis’, ‘rinkimai’ (*élections*), ‘Valstybe’ (*Etat*), ‘vyriausybe’ (*gouvernement*), ‘visi’ (*tous*), ‘jie’ (*eux*), ‘Konstitucija’ (*Constitution*), ‘ekonomika’ (*économie*), ‘gyvenimas’ (*vie*) ; 2) Adamkus (en 1998) : ‘Lietuva’, ‘as’ (*moi*), ‘zmones’ (*gens*), ‘visi’ (*tous*), ‘darbas’ (*travail*), ‘vyriausybe’ (*gouvernement*), ‘gyvenimas’ (*vie*), ‘politika’ (*politique*), ‘Amerika’ (*Etats-Unis*), ‘Paulauskas’, ‘mes’ (*nous*), ‘atsakomybe’ (*responsabilité*), ‘santykiai’ (*relations*), ‘NATO’ (*OTAN*) ; 3) Paksas : ‘zmones’ (*gens*), ‘Lietuva’, ‘uzsienis’ (*étranger*), ‘salis’ (*pays*), ‘politika’ (*politique*), ‘Adamkus’, ‘visi’ (*tous*), ‘mes’ (*nous*), ‘valstybe’ (*Etat*), ‘visuomene’ (*société*), ‘kompetencija’ (*compétence*), ‘pareigos’ (*devoirs*), ‘Europa’, ‘Sajunga’ (*Union*), ‘NATO’ (*OTAN*), ‘seimas’ (*parlement*) ; 4) Adamkus (en 2004) : ‘as’ (*moi*), ‘Lietuva’, ‘zmones’ (*gens*), ‘mes’ (*nous*), ‘jis’ (*lui*), ‘valstybe’ (*Etat*), ‘Prezidentas’ (*Président*), ‘gyvenimas’ (*vie*) ; 5) Grybauskaite : ‘Lietuva’, ‘as’ (*moi*), ‘zmones’ (*gens*), ‘ministrai’ (*ministres*), ‘jie’ (*eux*), ‘darbas’ (*travail*), ‘premjerai’ (*Premier ministre*), ‘Europa’, ‘mes’ (*nous*), ‘salis’ (*pays*), ‘jus’ (*vous*), ‘nuosmukis’ (*crise*), ‘politika’ (*politique*), ‘seimas’ (*parlement*), ‘atsakomybe’ (*responsabilité*), ‘partija’ (*parti politique*).

Si l'on compare ces thèmes avec ceux des présidents élus en France, on remarque que les politiques français préfèrent plus les thèmes liés à la République, à l'humanisme, à l'éternité. Ils emploient fréquemment des substantifs comme 'République', 'monde', 'liberté', 'liberté', 'démocratie', etc. Pourquoi les politiques français tant aiment-ils la langue de bois, trop abstraite et menteuse ? Lorsque les orateurs politiques parlent de grands thèmes, par exemple, du racisme, de la tolérance, du pacifisme, de l'égalité entre les femmes et les hommes, il est difficile de choisir les mots exacts, d'émettre des idées suffisamment nuancées pour ne blesser personne. C'est pourquoi le langage devient plus abstrait en parlant des valeurs démocratiques qui servent à cacher parfois une certaine impuissance des politiques (Charaudeau, 2005).

CONCLUSIONS

Malgré le contexte historique et national différent, on peut conclure que les politiques des deux pays ont en commun deux axes sémantiques. Une position est liée à la personnalité et l'autre - au parti ou aux intérêts politiques représentés. La position personnelle parle de l'éthique, des questions culturelles. Alors que les principes politiques sont ancrés dans la réflexion sur la Constitution, la démocratie, l'Etat, la nation, le pays. Les ethos des politiques s'opposent et cela ne dépend ni du statut ni du parti politique. C'est le contexte du moment qui décide du caractère de l'opposition. Les présidents élus s'opposent ainsi aux candidats vaincus : Chirac à Jospin et Le Pen, Sarkozy à Royal, Brazauskas à Lozoraitis, Adamkus à Paulauskas, Paksas et Prunskiene, Grybauskaite à Butkevicius.

Nos orateurs parlent des valeurs démocratiques et se présentent comme les garants de la liberté. Les orateurs sont influencés par l'opinion publique et le contenu discursif tourne autour de la réaction aux résultats du vote. Il n'y a pas d'effets sociaux très importants parce que deux genres appartiennent au rituel des élections. Cependant la particularité générique des interviews permet aux énoncés lituaniens de faire valoir le contexte mieux que le genre de déclarations consécutives à l'annonce des résultats présidentielles.

BIBLIOGRAPHIE

- Charaudeau, P. (2005) *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris : Vuibert.
- Chosson, M. (2007) *Parlez-vous la langue de bois ? Petit traité de manipulation à l'usage des innocents*. Paris : Points.
- Ducrot, O. (1984) *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Duverger, M. (1980) A new political system model : Semi-presidential government. *European Journal of Political Research*, 8 (2): 165-187.
- Le Bart, C. (1998) *Que sais-je ? Le discours politique*. Paris : PUF.
- Poškienė, A. (2008) *Politika kaip komunikacinis žaidimas*. Vilnius: Vilniaus Universiteto leidykla.

SITES INTERNET

[En ligne 1] Accessible sur <https://www.linternaute.com/actualite/politique/1162635-les-mots-des-politiques/> [consulté le 15 novembre 2019].

SOURCES ANALYSEES

Le Figaro, 1995–2007

Le Monde, 1995–2007

Libération, 1995–2007

Lietuvos aidas, 1993–2009

Lietuvos Rytas, 1993–2009

Respublika, 1993–2009

DECLARATIONS CONSECUTIVE TO THE ANNOUNCEMENT OF THE RESULTS OF THE PRESIDENTIAL ELECTIONS IN LITHUANIA AND FRANCE, AND THE CONTEXT

Abstract. This article analyzes the influence of context on the language of political leaders in Lithuania and France based on the study of the political, economic, social situation and that of the presidential elections between 1993 and 2009. We give a general overview of the biggest historical changes as well as the context of elections in both countries by questioning the personal and political discursive strategies of the speakers analyzed. We compare speakers by comparing their lexical stock by attempting to answer the following question: do the observed phenomena come from the context or are they deeply related to the manifestation of different ethos? The lexicometric programs *Lexico 3* and *Tropes* provide us with a classification of the connectors, operators and forms of modalization which are necessary for our pragmatic and enunciative study of the official interventions following the announcement of the results of the elections.

Key words: context, presidential elections, lexicometric processing, political vocabulary, personal vocabulary

Miroslav Stasilo (Dr. en Sciences du langage) travaille actuellement à l'université de Vilnius comme assistant scientifique et à l'académie militaire de Lituanie comme enseignant-lecteur. Ses centres d'intérêt professionnel sont l'analyse du discours et l'enseignement du français langue étrangère (FLE).
Courriel : miroslav.stasilo@lka.lt

À PROPOS DE QUELQUES PROCÉDÉS D'ACTUALISATION DES NOMS DE SENTIMENTS EN LETTON ET EN RUSSE

ELENA VLADIMIRSKA, JEĽENA GRIDINA

Université de Lettonie, Lettonie

Résumé. Les noms des sentiments (p.ex. : *amour, anxiété*, etc.) ont un statut particulier. Ces noms n'ont pas de sous-catégories préétablies et sont récalcitrants à l'approximation : une sorte/forme d'amour est toujours de la amour. L'objet de la présente étude sont les Noms de sentiments (N_SENT) en letton et en russe, et les particularités de leur combinatoire. Alors que les études des N_SENT portent essentiellement sur l'analyse linguistique de leurs propriétés syntaxiques et sémantiques (Goosens, 2005; Mel'čuk, 1998; Tutin et Grossman, 2002), nous nous pencherons ici sur l'articulation entre les N_SENT et les unités appelées tantôt les noms 'métalinguistiques' (Flaux et Van de Velde, 2000 : 26) tantôt les marqueurs discursifs (Paillard, 2011; Bui et al., 2017), à savoir *čto-to tipa* et *čto-to vrode* en russe et *tips* et *tāds kā* en letton. A travers la confrontation des langues appartenant à des groupes différents, nous chercherons à relever des régularités et des contraintes quant aux enjeux de l'actualisation des N de sentiments et des marqueurs dont ils constituent la portée.

Mots-clés : catégorisation, approximation, noms de sentiments, marqueurs discursifs

INTRODUCTION

L'objet de la présente étude sont les Noms de sentiments (N_SENT) en letton et en russe, et les particularités de leur combinatoire. Alors que les études des N_SENT portent essentiellement sur l'analyse linguistique de leurs propriétés syntaxiques et sémantiques (Goosens, 2005; Mel'čuk, 1998; Tutin et Grossman, 2002), nous nous pencherons ici sur l'articulation entre les N_SENT et les unités appelées tantôt les noms 'métalinguistiques' (Flaux et Van de Velde, 2000 : 26) tantôt les marqueurs discursifs (Paillard, 2011; Bui, Paillard et Vladimirska, 2017), à savoir *čto-to tipa* et *čto-to vrode* en russe et *tips* et *tāds kā* en letton.

Les domaines notionnels dont relèvent les N_SENT, ont quelques particularités notables. D'abord, ces N sont des N compacts (Culioli, 1999 : 14) c'est-à-dire non quantifiables, non fragmentables. Ils se manifestent à travers le N qui en est le support – actualisateur, tels que, par exemple, en français : *une sorte de*

N, une espèce de *N*, en anglais : *like, such as, etc.* ; en russe *čto-to/nečto vrode, etc.* ; en letton : *tāds kā, it kā, tipa, etc.* Par ailleurs, les *N_SENT* renvoient à des états subjectifs/affectifs. Ces caractéristiques les rendent incompatibles avec la notion de conformité à une occurrence type – occurrence représentative objectivement repérable. La seule singularisation (fragmentation) possible est ainsi d'ordre qualitatif/subjectif ('ce que j'appelle X, un vrai X pour moi...', *ibid.* : 14) qui s'effectue soit par un caractérisant qualitatif, comme adjectif, soit par un marqueur : *un amour paternel, passionnel, etc.* ; *une sorte d'amour, un genre d'amour, etc.*

Parmi les actualisateurs des *N_SENT* il y a des unités lexicales relevant soit de la taxinomie, soit de la sémantique de comparaison et d'exemplification. Il est à noter que les premiers sont dominants dans notre corpus russe : *čto-to vrode* (quelque chose dans le genre de), *čto-to tipa* (quelque chose du type de...). Ces marqueurs ont fait l'objet de multiples études, parmi lesquelles Sakhno, 2002, 2017; Lapteva, 1983; Bogdanova-Beglaryan, 2014; Savchenko 2015. Alors que les seconds sont propres au letton : *tāds kā* (tel comme), *it kā* (comme si) (pour le marqueur *it kā* voir A. Kalnača (2010)). Par ailleurs, *čto-to tipa*, est très rare devant les *N_SENT* en russe, tandis que *čto-to vrode* les précède avec une fréquence remarquable.

Ces observations nous ont conduites à nous interroger sur les propriétés sémantiques des *N_SENT* et celles des marqueurs qui les précèdent. Dans ce qui suit, nous procéderons à une analyse des exemples tirés du corpus russe et letton afin de proposer une explication de certaines contraintes liées à l'association des *N_SENT* aux marqueurs qui en sont les actualisateurs.

1 ČTO-TO TIPĀ

Tipa et *vrode* appartiennent, selon la classification proposée par Paillard (2017), à la classe des mots du discours (MD) écran – la notion d'écran renvoyant à la fois à ce qui cache (faire écran) et à ce sur quoi on projette – et relèvent de la problématique du dire : on n'a pas les mots adéquats pour dire l'état de choses R.

Bien que le MD *tipa* soit très répandu en russe – surtout en russe oral, où la fréquence de son usage en fait parfois un tic verbal – dans notre corpus, la locution *čto-to tipa* est particulièrement rare devant *N_SENT*. En effet, *tipa* relève du discernement (catégorisation en référence à un type (Culioli, 1999 : 11-12) ce qui le rend compatible avec les N-événement (il n'y a aucun problème de dire, par exemple, *on pročel čto-to tipa lekcii//litt.* : *il a fait quelque chose 'tipa' conférence*) mais crée une contrainte lorsqu'il s'agit des *N_SENT* (*on ispytyval čto-to tipa gor'a/l'ubvi, etc.//il éprouvait quelque chose 'tipa' chagrin/amour*). Avec le type, la notion est première et sert à catégoriser/formater ce que l'on a (l'état de choses R). Sémantiquement, *type* vient de pièce, portant une empreinte, servant à reproduire des empreintes identiques, ou encore, de moule, modèle idéal qui détermine la forme d'une série d'objets qui en dérivent (TLF, En ligne 1). Cette dynamique entre en contradiction avec la sémantique des *N_SENT* : renvoyant aux états subjectifs ils résistent à tout ce qui est de l'ordre du formatage

et adoptent un mouvement inverse où l'on part de 'ce que l'on a' – aussi vague et incompréhensible qu'il soit - et on cherche la notion dont il est l'actualisation. Les rares exemples avec *čto-to tipa* + N_SENT ne font que confirmer cette hypothèse :

Ex.1. U neye s proshlym yeye muzhem bylo čto-to ser'yeznoye, – skazal Slava. – *Čto-to tipa ljubvi*. V takikh situatsiyam plokhó byt' vtorym. (En ligne 2) – Il y avait quelque chose de sérieux entre elle et son ex-mari, – dit Slava. – *Quelque chose 'tipa' amour*. Dans telles situations, c'est mal d'être le deuxième. – traduit par les auteurs de l'article.

Ex.2. Yesli by prostyye i sil'no p'yushchiye lyudi, kotoryye rabotali bok o bok s Bilyatdinom v odnom tsekhu pod rukovodstvom Goremykinoy, ili, kak zvalas' ona dlya kratkosti, Andrevny, yesli by oni mogli obratit'sya myslyami k vysokim primeram, oni by, ne isklyucheno, ispytali (vmesto styda i zameshatel'stva) *čto-to tipa professional'noy gordosti*. (En ligne 2) – Et si des gens simples, de gros buveurs qui travaillaient côte à côte avec Bilyaddin dans le même atelier sous la direction de Goremykina, ou, comme elle s'appelait en abrégé, Andrevna, s'ils pouvaient diriger leurs pensées vers les hauts exemples, ils auraient éprouvé (au lieu de la honte et de la confusion) *quelque chose 'tipa' fierté professionnelle*. – traduit par les auteurs de l'article.

Dans les exemples ci-dessus, la compatibilité du N_SENT avec *tipa* est frayée par le contexte gauche. Ainsi, dans l'ex.1 : *čto-to ser'eznoe//quelque chose de sérieux* construit une occurrence, alors que *tipa ljubvi//'tipa' amour* nomme l'occurrence en question. Par ailleurs, l'énonciateur n'est pas ici un expérimenteur du sentiment d'amour – il s'agit d'un sentiment éprouvé par la femme qui l'intéresse, pour son ex-mari : le formatage qu'effectue *tipa* affecte la prise en charge énonciative et permet de construire une position S0 distancié.

Dans l'ex.2 : *čto-to tipa* relève du contraste entre différents N *la honte et de la confusion* vs *fierté professionnelle*, et du problème de catégorisation : quel est le bon N pour R. Opposé à *la honte et la confusion* du contexte gauche (le sentiment réellement éprouvé par les ouvriers), *fierté professionnelle* a ici une coloration nettement ironique. Par ailleurs, il s'agit d'une formation discursive stéréotypé, renvoyant à l'hypocrisie d'un discours officiel, contrairement à *la honte et la confusion* lesquelles sont de 'vrais' sentiments expérimentés subjectivement.

Quant au letton, les noms relevant de la taxinomie ne constituent pas les supports actualisant les N_SENT. On ne les retrouve que dans les contextes purement taxinomiques tels que :

Ex.3 Ir vairāki *mīlestības tipi*, kuriem mēs izejam cauri dzīves laikā. (En ligne 3) – Il y a de plusieurs *types d'amour* par lesquels nous passons durant la vie.

Ainsi, étant donné deux mouvements inverses – celui de la notion vers les occurrences de la notion (sémantique véhiculée par ‘tipa’) d’une part, et, d’autre part, celui de l’individu vers la notion dont il est une manifestation singulière – les N_SENT et des états émotionnels s’associent plutôt aux marqueurs relevant de la seconde dynamique et permettant ainsi une singularisation d’ordre qualitatif. Tels sont *čto-to vrode* pour le russe et *tāds kā* pour le letton.

2 ČTO-TO VRODE

Relevant sémantiquement de ‘rod’ (genre), le MD *vrode* renvoie à l’idée des origines communes lesquelles conditionnent une certaine ressemblance, tout en maintenant la *différenciation* au cœur de sa sémantique : la composante diachronique/évolution/changements fait en sorte que tout en ayant les mêmes origines, les entités constituent un paradigme ouvert à des variations. Si dans le cas de *tipa* on est dans l’optique de formatage (notion => occurrence), ici, au contraire, on part de R en cherchant à le ‘capter’ par les mots, lui donner une visibilité, un mode de présence. Autrement dit, avec *čto-to vrode*, p (le dire) ne dit R que partiellement, le contexte montrant souvent plusieurs ‘tentatives’ de rendre compte de R.

Ex.4. On ispytyval *tol’ko čto-to vrode oshchushcheniya koshmara*, strashnoy nelesti togo, čto proiskhodit, sna, kotoryy on ne v silakh prevat’. “Kak khorosho togda bylo u morya”, – vdrug ostro i bystro podumalos’ yemu, – “a teper’ vot...” (En ligne 2) – Il ne ressentait *qu’une sorte de ‘čto-to vrode’ sensation de cauchemar*, de terrible absurdité de ce qui se passait, d’un rêve qu’il ne pouvait pas interrompre. “Comme c’était bon alors au bord de la mer”, pensa-t-il soudainement et vivement, “et maintenant voilà...” – traduit par les auteurs de l’article. Pour faciliter la lecture, on a choisi de traduire le marqueur *čto-to vrode* par le marqueur français *une sorte de*.

Ainsi, dans l’ex.4 ci-dessus, on part de ce que l’on a – une sensation – et on actualise le N_SENT : – *cauchemar, terrible absurdité, rêve* – aucune de ces notions ne prétend dire R pleinement, celui-ci étant posé comme fondamentalement indicible. On observe la même dynamique dans l’ex.5 où la notion même de *sensation* n’est pas stabilisée en tant que nom (p) de R :

Ex.5 *Pervyy moment – eto čto-to vrode oshchushcheniya*, po krayney mere, v nem preobladayet oshchushcheniye; tosklivoye, ono pokhozhe na tot obraz, kotoryy Aratov uvidel v stereoskope. (En ligne 2) – Le premier moment c’est *une sorte de ‘čto-to vrode’ sensation*, du moins la sensation y prévaut; triste, elle ressemble à l’image que Aratov a vue dans le stéréoscope. – traduit par les auteurs de l’article.

Lorsque l’hyperonyme (*sensation de/sentiment de*) n’est pas actualisé, le cotexte droit, relevant de l’ordre de l’observable, vise à expliciter le mode singulier d’actualisation du N sentiment :

Ex.6. No, kogda ya uvidela, kak mashina pereyekhala sestru, so mnoy sluchilos', navernoje, *čto-to vrode pomeshatel'stva*. Ya perestala zasypat' v temnote, vso vremya videla yeyo litso... (En ligne 2) – Mais quand j'ai vu la voiture renverser ma sœur, j'ai été prise *d'une sorte de 'čto-to vrode' folie*. J'ai cessé de m'endormir dans le noir, tout le temps j'ai vu son visage ... – traduit par les auteurs de l'article.

Ex.7. Buduchi slabym i truslivym, seychas on vdrug pochuvstvoval dazhe *čto-to vrode gordosti*: on, kak ravnyy, beseduyet s lyud'mi iz ugro! Bylo pokhozhe na stsenu iz video. (En ligne 2) – Étant de nature faible et lâche, il a soudainement ressenti même *une sorte d' 'čto-to vrode' orgueil*: lui, en tant qu'égal, parle aux gens de la brigade criminelle ! C'était comme une scène d'un film. – traduit par les auteurs de l'article.

Ainsi, ce sont les symptômes décrits dans le cotexte droit de l'ex.6 – *J'ai cessé de m'endormir dans le noir, tout le temps j'ai vu son visage* – qui justifient, dans un certain degré, le choix du N (folie). De même, dans l'ex.7, le contexte droit : lui, en tant qu'égal, parle aux gens de la brigade criminelle – conditionne la sélection de p (*orgueil*).

3 TĀDS KĀ

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les marqueurs 'taxinomiques' ne participent pas à l'actualisation des N_SENT en letton : *klase* (classe), *kārta* (ordre), *suga* (espèce) etc. ne quittent pratiquement jamais le champ du domaine scientifique ou technique. Employés dans d'autres contextes, ils véhiculent néanmoins leur sémantique de catégorisation. Lorsqu'il s'agit de la sémantique d'approximation ou de la problématique de nommer R, le letton a recours aux unités lexicales relevant de la sémantique de comparaison (ex.8) ou exemplification (ex.9). Dans ces exemples *tāds kā* marque un rapprochement, selon un rapport d'équivalence ou d'exemplification, de deux unités nominales : X est *tāds kā* (tel que/comme) Y.

Ex.8. *Rīgas Dzīve* bija *tāds kā pilsētas termometrs* – tur vienmēr tika publicētas aktuālākās pilsētas leģendas, intervijas ar skandalozākajām personām un vissmagākās filosofiskās pārdomas par dzīves jēgu... (En ligne 4) – *Rīgas Dzīve* était *comme thermomètre de la ville* – là on publiait des anecdotes les plus récentes de la ville, des interviews des personnes les plus scandaleuses et des réflexions philosophiques les plus tordues sur le sens de la vie... – traduit par les auteurs de l'article.

Ex.9. Šobrīd procesā iesaistītajiem dalībniekiem – gan tiesnesim, gan prokuroram, gan advokātam, gan apsūdzētajiem, gan cietušajiem – Par visiem kopā ir vairāk nekā 15 legālu iemeslu, lai lūgtu atlikt tiesu, sākot ar *tādiem kā slimība, atvaļinājums, mācības, aizņemība* citā lietā.

(En ligne 4) – À l'heure actuelle, pour toutes les parties impliquées aux procès – juge, procureur, avocat, accusés et victimes, il existe plus de 15 raisons légitimes pour rapporter le procès, à commencer par telles *que maladie, congé, études, implication* aux autres cas. – traduit par les auteurs de l'article.

Le journal *Rīgas Dzīve* de l'ex.8 (X) – est comparé au thermomètre de la ville (Y) ; les '*raisons légitimes*' de l'ex.9 (X) sont explicitées/énumérées dans la partie droite (Y) introduite par *tāds kā*.

Lorsque la problématique qui est en jeu consiste en *comment dire R* et, notamment, comment rendre compte d'un état émotionnel, comment l'expliciter par le biais de la notion, nous observons deux changements formels de l'énoncé : a) l'omission de l'élément X et b) l'accord en genre et en nombre de *tāds kā* ne se fait plus avec l'élément X du contexte gauche, comme dans le cas de l'exemplification, mais avec l'élément constituant la portée de *tāds kā* dans le contexte droit. (ex.10, 11).

Ex.10 Nemāku izteikt to sajūtu. Jā, nerealitāte. *Tāda kā sapņa sajūta*, kad gribi un nevari atstoties. Atcerējos – *tāda sajūta kā jaunībā*, kad esi nonācis kino filmas iekšienē. (En ligne 4) – Je ne peux pas exprimer cette sensation. Oui, irréalité. *Comme une sensation de rêve* quand tu veux et que tu ne peux pas te réveiller. Je me suis souvenu – un sentiment comme dans la jeunesse, quand tu entres à l'intérieur d'un film. – traduit par les auteurs de l'article.

Ex.11. Tomēr, atšķirībā no draudzības ar Henriju, es no Ābrama esmu jutis *tādu kā vēsumu*, īsta siltuma un sirsnības trūkumu, allaž zināmu distanci un atturību. (En ligne 4) – Cependant, contrairement à mon amitié avec Henry, j'ai senti d'Abraham, *comme un froid*, un manque de chaleur et de sincérité, une distance et une abstinence. – traduit par les auteurs de l'article.

On note ici la même dynamique que dans les exemples du russe. Dans l'ex.10, un échec de la mise en mots explicitement avoué dans le contexte gauche : *Je ne peux pas exprimer cette sensation* – est suivi de plusieurs tentatives de dire R – *irréalité, une sensation de rêve, quand tu veux et que tu ne peux pas te réveiller*. De même, dans l'ex.11 : une fois le N_SENT actualisé par *tāds kā*, d'autres dits sont là pour qualifier/individuer ce qui est le cas : *froid, un manque de chaleur et de sincérité, une distance et une abstinence*. Ainsi, à partir de sa sémantique de base qui est celle de comparaison, *tāds kā* construit un rapport p-R non stabilisé, voire brouillé, en effectuant par ceci une ouverture vers d'autre façon de dire R.

CONCLUSION

La sémantique spécifique de N_SENT influence leur combinatoire, et notamment les mots-actualisateurs qui y sont associés. A partir de leur sémantique propre,

les mots-supports permettent de construire une dynamique d'individuation (QLT), en partant de 'ce qui est', et en cherchant la notion – N_SENT – dont il est l'actualisation. Dans cette entreprise, le letton et le russe ont recours aux supports sémantiques différents mais lesquels effectuent – chacun à sa façon – la réalisation de la sémantique de singularisation. Dans le cas du letton, on part de la base de la comparaison (*tāds kā*), alors que dans le cas du russe, on s'appuie sur un marqueur *vrode* d'origine sémantique ambiguë – catégorisant/individuant – avec cependant une pondération sur la seconde composante. Une étude approfondie du combinatoire des N_SENT et de l'interaction entre leur sémantique et celle des marqueurs dans une perspective interlangue, incluant des langues romanes, fera objet des publications postérieures des auteures.

BIBLIOGRAPHIE

- Bogdanova-Beglaryan, N. V. (2014) Diskursivnaya yedinita tipa (togo chto): funkcionirovaniye v ustnoy spontannoy rechi i vozmozhnosti leksikograficheskogo opisaniya. *Problemy istorii, filologii, kul'tury*, 3(45) : 252-255.
- Bui, T. H. A., Paillard, D. et Vladimirska, E. (2017) Étude de certains marqueurs discursifs 'vrai' en français, khmer, russe et vietnamien. *Langages*, (3) : 33-48.
- Culioli, A. (1999) *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tome 3. Paris : Ophrys.
- Flaux, N. et Van de Velde, D. (2000) *Les noms en français : esquisse de classement*. Paris : Ophrys.
- Goossens, V. (2005) Les noms de sentiment. Esquisse de typologie sémantique fondée sur les collocations verbales. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (32) : 103-121.
- Kalnača, A. (2010) Partikula IT KĀ un modalitāte. *Latvistika un somugristika Latvijas Universitātē*, (p.39-49). Latvijas Universitāte.
- Lapteva, O. A. (1983) Tipa ili vrode. *Voprosy yazykoznaniya*, (1) : 39-51.
- Mel'čuk, I. (1998) Collocations and lexical functions. In A.P. Cowie (ed.) *Phraseology. Theory, analysis, and applications* (p. 23-53). Oxford: Clarendon Press.
- Paillard, D. (2011) Marqueurs discursifs et scène énonciative. In S. Hancil (dir.) *Marqueurs discursifs et subjectivité* (p. 11-32). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Paillard, D. (2017) Scène énonciative et types de marqueurs discursifs. *Langages*, (3) : 17-32.
- Sakhno, S. (2002) O slove vrode: prototipichnoct' 'za neimeniyem luchshego'. *Rusistika segodnya*, 1-4 : 45-57.
- Sakhno, S. (2017) Polyfonctionnalité et transcategorialité des morphèmes russes vrode et tipa. *Mots de liaison et d'intégration: Prépositions, conjonctions et connecteurs*, 34 : 197-213.
- Savchenko, D. S. (2015) On possible functions of xind vrode/tipa/napodobie 'like' y in Russian colloquial speech. *Kommunikativnyye issledovaniya*, (4) : 100-108.
- Tutin, A. et Grossmann, F. (2002) Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, 7(1) : 7-25.
- Vassiliadou, H., Vladimirska E., Gridina, J., Turlā, D., Lammert, M., Benninger, C., Gerhard-Krait, F. (à paraître) *Clear vs approximate categorization in French and Latvian*. Book Series by De Gruyter Mouton.

SITOGRAFIE

- 1) [En ligne 1] *Trésor de la langue française (TLF)*. Disponible en ligne <http://atilf.atilf.fr/> [Consulté le 28 juin 2019].
- 2) [En ligne 2] *Natsional'nyy korpus russkogo yazyka*. Disponible en ligne <http://www.ruscorpora.ru/new/> [Consulté le 28 juin 2019].

- 3) [En ligne 3] *Ginta Filia Solis*. Disponible en ligne <https://gintaafiliasolis.wordpress.com/> [Consulté le 28 juin 2019].
- 4) [En ligne 4] *IvTenTen Latvian Corpus form the Web*. Disponible en ligne http://nosketch.korpuss.lv/run.cgi/first_form [Consulté le 28 juin 2019].

ABOUT SOME PROCEDURES OF ACTUALIZATION OF THE NAMES OF FEELINGS IN LATVIAN AND RUSSIAN

Abstract. The names of feelings (e.g. love, anxiety, etc.) have a particular status: they have no pre-established subcategories and, in this sense, resist the approximation: kind/form of love is still love. The subject of the present study are the names of feelings (N_SENT) in Latvian and Russian, and the peculiarities of their combinatorics. Whereas the majority of N_SENT studies focus on the linguistic analysis of their syntactic and semantic properties (e.g. Goosens, 2005; Mel'čuk, 1998; Tutin and Grossman, 2002), we focus on units sometimes referred to as 'metalinguistic' words (Flaux and Van de Velde, 2000: 26) or 'discourse markers' (Paillard, 2011; Bui et al., 2017) which precede the N_SENT (e.g. *čto-to vrode* / kind of; *tāds kā* / like). By contrasting the languages belonging to different groups, we will seek to identify regularities and constraints related to the connection of N_SENT to markers which enable their actualization.

Key words: categorization, approximation, names of feelings, discourse markers

Elena Vladimirska (Dr.Philol., professeure à l'Université de Lettonie) titulaire d'un doctorat en sciences du langage de l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, elle dirige le Département d'études romanes à l'Université de Lettonie et le programme de Master de Langues et cultures romanes. Ses travaux de recherches portent sur la sémantique, l'énonciation, la prosodie, ainsi que sur les études contrastives de l'oral. Courriel : jelena.vladimirska@lu.lv

Jelena Gridina (Dr.Philol., maître de conférences à l'Université de Lettonie) titulaire d'un doctorat en linguistique appliquée soutenu à l'Université de Lettonie, elle enseigne les langues romanes au département d'études romanes de l'Université de Lettonie. Ses principaux domaines de recherche concernent la didactique des langues romanes, le plurilinguisme et l'intercompréhension. Courriel : jelena.gridina@lu.lv

JE PARLE DONC JE SUIS... **CONFIGURATIONS IDENTITAIRES SUR** **FOND DE LANGUES**

MARIA ZERVA

Université de Strasbourg, France

Résumé. Les langues sont de puissants symboles d'identité et contribuent à tracer des frontières entre les individus et les groupes, mais l'inverse est également vrai : les individus ou les groupes circonscrivent et classent les langues dans le cadre de leur construction identitaire. De plus, définir sa propre maîtrise d'une langue, par exemple la minorer, est un moyen de construction identitaire et de négociation. Dans cet article, nous nous concentrons sur la construction discursive de l'identité des Grecs ayant le turc comme langue d'origine. Nous montrons comment les macro-choix (par exemple, l'abandon d'une langue) ou les micro-choix, comme les choix linguistiques dans une phrase, constituent l'agentivité des individus et des groupes dans leur dialogue avec les discours dominants.

Mots-clés : construction identitaire, analyse de discours, sociolinguistique

INTRODUCTION

Si les langues, importants symboles identitaires (Blanchet, 2000), contribuent à tracer des frontières entre les individus et les groupes (Tabouret-Keller, 1997), l'inverse n'est pas moins vrai : les individus ou les groupes tracent des frontières entre langues, les circonscrivent et les classifient en fonction de leurs affiliations identitaires. Il s'agit là d'un moyen de construction identitaire et de construction de l'altérité, la deuxième étant fondamentale pour la première. De même, situer sa propre maîtrise d'une langue, la revendiquer ou la sous-estimer, se révèle également être un moyen à disposition du sujet pour construire et négocier son identité et son rapport à l'*Autre* et au monde. Dans cet article, nous nous pencherons sur des extraits de discours recueillis lors d'entretiens semi-directifs auprès de Grecs ayant comme langue d'origine la langue de l'*Autre national*, à savoir le turc. Une analyse de discours fine nous permettra de déceler les moyens discursifs de construction de représentations identitaires dans et par le discours (voir, entre autres, Matthey, 2000 ; Boyer, 2003).

Notre terrain de recherche est constitué par deux communautés (deux villages) en Grèce, l'une au nord-ouest du pays, près de la ville de Yannina (Bafra)

et l'autre au nord-est, près de la ville de Serrès (Nea Bafra). Ces villages ont été fondés entre 1924 et 1925 par des réfugiés d'Asie Mineure venus en Grèce à la suite du Traité de Lausanne (1923), prévoyant un échange de populations obligatoire entre la Grèce et la Turquie sur la base de la religion : tous les chrétiens orthodoxes de la Turquie devaient gagner la Grèce et tous les musulmans de Grèce la Turquie, à quelques exceptions près. L'échange de populations prévu aux marges de ce Traité a été massif et a profondément marqué le destin de la Grèce et les esprits de ses habitants ; il a concerné environ 1,2 million de personnes, arrivées dans un pays qui comptait à peine 4,5 millions (pour une introduction, voir, entre autres, Hirschon, 2003).

Parmi ce 1,2 million de réfugiés, il y avait 100.000 personnes turcophones ignorant le grec. Pour eux, l'expérience du déracinement, de toute façon douloureuse pour l'ensemble des populations, devait être encore plus difficile, en raison de la turcophonie, la langue turque étant incompatible avec le modèle identitaire grec, selon lequel un Grec doit être grecophone et chrétien orthodoxe (Zerva, 2010). Les Grecs turcophones orthodoxes ont donc développé des stratégies de compensation de ce 'défaut' pour faciliter leur intégration revendiquée dans la nation grecque. Au centre de ces stratégies se trouvait l'assimilation linguistique, à savoir l'abandon de la langue turque, mais aussi la sur-accentuation de l'appartenance religieuse et un discours martyrologique (Zerva, 2011). Dans le cadre de ce dernier s'intègre l'histoire-mythe' (Marantzidis, 2001), un récit, non prouvé historiquement, qui circule auprès de ces populations et explique la turcophonie comme un choix contraint, fait par les ancêtres à l'époque de l'empire ottoman, lorsque les Turcs les ont obligés à choisir entre leur langue (naturellement, le grec) et leur religion : ils ont choisi la religion, élément national primordial. Ainsi, la turcophonie se trouve justifiée, tandis que l'adoption du grec est envisagée comme un retour à l'"état naturel".

CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

L'enquête de terrain dans les deux communautés a été effectuée au moyen d'entretiens semi-directifs avec un guide d'entretien servant de trame à la conversation. Nous avons été en février 2005 à Bafra et en avril 2007 à Nea Bafra, où nous avons fait 36 entretiens de 922,5 min. au total (Zerva, 2011). Nos interlocuteurs étaient des personnes d'origine réfugiée de 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} génération. L'objectif de ce travail de recherche a été de mettre en évidence la situation sociolinguistique de Bafra et de Nea Bafra, de suivre l'évolution de l'assimilation linguistique dans le temps et de déceler le processus de construction identitaire dans et par le discours. Etant consciente que notre corpus comprend des entretiens, à savoir du *discours sur* (épilinguistique), des déclarations pouvant être en décalage par rapport aux pratiques effectives, nous avons choisi de travailler avec la notion des représentations sociales (dorénavant RS), avec laquelle les sociolinguistes francophones ont l'habitude de travailler.

Définie comme 'une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité

commune à un ensemble social' (Jodelet, 1989 : 36), la notion de RS présente l'avantage d'insister sur le fait que l'humain ne détient pas la réalité objective mais la construit, en se la représentant. Ce processus cognitif est accessible par sa mise en discours, qui nous permet de suivre la dynamique de la construction des RS (Moscovici, 2001 : 29 ; Matthey, 2000 : 23 ; Py, 2004 : 6-7). Pour le repérage des RS, nous avons combiné l'analyse de contenu thématique et une analyse discursive, inspirée des outils fournis par la linguistique de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2002/1980), l'analyse du discours (cf. Mainguenu, 1991) et l'analyse critique du discours (cf. Wodak, de Cillia, Reisigl et Liebhart, 1999).

La construction des RS est inséparable d'une mémoire intertextuelle/interdiscursive (Adam, 1999 : 105) et ne dépend pas uniquement des discours présents, mais aussi antérieurs, du dialogue avec d'autres, qu'ils soient réels ou imaginaires, et de la polyphonie de toutes ces voix (Bakhtine et Volochinov, 1977). En même temps, les discours 'localisés', produits *hic et nunc*, rentrent en dialogue aussi avec des *Discours dominants*, en s'y opposant ou en y adhérant. Par *Discours dominants*, nous entendons des ensembles de discours culturellement partagés qui circulent dans une société, alimentent et, en même temps, contraignent la production discursive locale des sujets (le *discours* avec minuscule) (cf. Kiesling, 2006 : 261-265 ; De Fina, Schiffrin et Bamberg, 2006 : 7). Ces Discours sont étroitement liés aux idéologies dominantes (Van Dijk, 2008) et sont liés à la mémoire interdiscursive mentionnée.

Dans et par le discours sont aussi construites les identités, considérées comme une construction sociale et discursive constante, un processus dynamique, et non pas une caractéristique innée aux individus et aux groupes. Les identités se construisent dans une constante négociation entre l'individu et les structures sociales qui l'englobent, ainsi que les autres individus et groupes (Benwell et Stokoe, 2006 : 17-47 ; Wodak et al., 1999 : 1-48 ; Mendoza-Denton, 2002 : 475). Selon le contexte, l'individu se positionne et est acteur, il a une capacité d'action (agentivité ; *agency*), malgré les contraintes du contexte (Holland, Lachicotte, Skinner et Cain, 1998 ; Wodak et al., 1999). C'est dans ce sens que nous examinerons les choix des populations en question, pour déceler comment leurs choix sur le plan macro, comme la loyauté à une variété linguistique, mais aussi sur le plan micro, en tant que mise en discours, font partie de leur construction identitaire.

CONSTRUIRE SON IDENTITE AVEC ET MALGRÉ LE TURC

Nous avons, dans l'Introduction, mentionné les principales stratégies mises en place pour intégrer l'élément 'problématique' qu'est le turc dans la construction identitaire des descendants des turcophones orthodoxes en tant que Grecs à part entière, à savoir l'assimilation linguistique, la sur-accentuation de la religion et le discours martyrologique. Ajoutons à ceux-là la minoration du turc (Blanchet, 2000) et les efforts constants de prise de distance avec cette langue. Le turc est ainsi présenté comme une contrainte, son acquisition ayant été obligatoire et ne

relevant pas d'un choix. En outre, la maîtrise du turc donne lieu à une justification, comme l'histoire-mythe, à des expressions de gêne, comme des rires, ou à des commentaires, comme par exemple, 'c'est resté gravé dans ma tête, je ne peux pas l'oublier'. De plus, la grande majorité des personnes parlant turc minorent leurs propres compétences et disent soit ne pas bien le parler soit l'avoir oublié. Enfin, on minore le turc du village, qui est caractérisé comme une langue quotidienne, éloignée du turc 'pur' de Turquie. Si l'on se pose la question de savoir s'il s'agit là de marques d'insécurité linguistique, nous répondrions par la négative : il s'agirait plutôt d'une stratégie identitaire de prise de distance avec l'identité turque et d'une construction identitaire positive, majorée, en adéquation avec les Discours dominants grecs.

Nous allons maintenant nous concentrer sur un long extrait monologique tiré d'un de nos entretiens avec un homme de 81 ans de Nea Bafra (NBm81), membre des élites locales, qui raconte l'histoire-mythe, ce récit qui résout la contradiction entre turcophonie et identité grecque et justifie, en même temps, l'authenticité de la grécité des Grecs turcophones. Pour des raisons de place, nous nous permettons de le reproduire uniquement dans sa traduction française.

1 NBm81:le j'invoquerai à nouveau le/ eu::h professeur émérite Vacalopoulos
 2 ↑/ qui dit que dans un mois/ à Pafra ↑ dans la région de PAFra ↑ c'est de
 3 celle-ci qu'il s'agit ↓/ les Turcs ont coupé quinze ↑ mille langues/ pour
 4 pas qu'ils parlent ↓/ et dans un jour ↑/ mille cinq cents langues ↓// ils
 5 ne pouvaient pas parler avec la langue coupée/ les écoles étaient
 6 interdites/ lors des échanges il fallait parler turc ↑/ lorsqu'on avait
 7 besoin d'aller quelque part/ quelque part/ et on entrait en communication
 8 avec les Turcs il fallait lui parler turc ↑/ parce que sinon il te
 9 dénonçait lui dit-il/ il ne parle pas turc/ il parle grec ↑/ c'est en grec
 10 qu'il voulait communiquer/ en résumé emprisonnement ↑/ [tandis que] ça
 11 quand ça dure depuis mille SIX CENT soixante/ et il y a des générations
 12 entières// l'OUBLI/ l'oubli/ du passé/ quand on perd sa langue tout le
 13 temps turc turc ↑/ il a créé une langue à eux à part ↑/ en TURC ↓/ ce
 14 n'est pas du vrai turc (en soi/pur) / il y a dedans du grec ↑/ il y a
 15 dedans du pontique ↑ [disons]/ du turc// eu::h d'autres langues/ qu_
 16 (tout) mélangé/ là il y a des musulmans qui viennent ↑/ de la Bulgarie ↓
 17 ici maintenant c'est plein [une centaine] pour travailler/ ils parlent
 18 turc/ nous ne les comprenons pas ↑// eux non plus ils ne peuvent pas nous
 19 comprendre nous/// ce n'est pas la vraie langue ↑ turque (en soi/pure) /
 20 c'est une déformation ↓/ grâce à elle ils pouvaient communiquer/ tromper/
 21 les Turcs/ [dire] qu'ils ont réellement appris// cela s'est passé dans la
 22 région de Bafra ↓/ et ils ont perdu la langue (plus lentement et plus
 23 doucement)/ mais ils ont gardé la religion ↑/ ils ont gardé/ leur/
 24 nationalité ↓/ dans le RESTE du Pont dans PLUSIEURS régions/ de
 25 Trapezounda d'Argyroupoli/ Ofi/ de/ Peonia/ Tonia de s_ de Stavri/ eux//
 26 collectivement/ avec leurs popes/ avec les gouvernants/ ils se sont
 27 convertis (plus lentement et plus doucement)/ ils sont devenus/ des
 28 MUSULMANS/ et ils nous/ disent MAINTENANT/ qu'eux/ d'un côté ouvertement/
 29 ils étaient/ des musulmans/ mais/ secrètement ils exerçaient leurs
 30 devoirs/ de chrétien/ ils ont changé leurs prénoms/ Hassan [Vassar] et
 31 cetera ↓// et comme ça/ on ne leur a pas nui/ des écoles ↑/ des écoles ↓/
 32 même le Frontistirio (institut) de Trapezounda ↑ [ils] fonctionn[ent] ↑

Figure 1 Extrait de discours

Malgré la multitude d'éléments que nous pourrions commenter à propos de cet extrait, comme le modèle temporel ou l'usage des temps verbaux, nous nous concentrerons sur les lignes 13 à 16 et 20-21, dans lesquelles notre interlocuteur développe 'l'astuce' trouvée par les ancêtres pour déjouer l'ennemi qui les aurait obligés à renoncer au grec et à parler turc : ils ont donc 'fait semblant' d'obéir, mais au lieu de vraiment parler turc, ils ont créé une langue mixte, distincte du turc, avec des éléments grecs, grecs pontiques (dialecte du grec) et turcs. Voyons maintenant les détails d'une analyse discursive fine.

Dans la ligne 13, NBm81 dit : 'il/on a créé une langue à eux à part (distincte) ↑/ en TURC↓/' (dimiourgise mia diki tous ksehoristi glossa↑/ sta TOURKIKI ↓/ ; notons que les parenthèses dans le texte français marquent une traduction alternative ou une explication). Il insiste bien sur le caractère distinct de cette langue à l'aide de plusieurs moyens linguistiques : a) le sémantisme du verbe *créer*, soulignant l'invention, l'innovation ; b) l'adjectif *distinct* (en grec *ksehoristi*, qui peut aussi être traduit comme à part) qui n'est pas axiologique (même s'il est souvent connoté positivement), mais comme il contribue au résultat désiré (la dissociation du turc), il se charge, dans ce contexte, d'une évaluation axiologique positive ; c) le déterminant indéfini *une* qui renvoie à une opération d'extraction selon la théorie culiolienne et d) le 'pronom possessif emphatique et déterminant' (à eux, placé avant l'adjectif en grec) (Holton, Mackridge et Philippaki-Warburton, 1998 : 100 et 323 ; cf. aussi Clairis et Babiniotis, 2005 : 295) qui renvoie, lui, à une opération de fléchage. Le caractère distinct de cette langue hybride est alors de nouveau souligné par ces deux opérations : avec l'extraction, elle 'acquiert un statut existentiel – réel ou imaginaire –' (Tsamadou-Jacobberger, 1998 : 100), qui la distingue de la classe 'langue turque'. Avec le fléchage, elle est expressément qualifiée comme étant différente, distincte. e) Cette nouvelle langue n'est pas explicitement nommée ; on ne dit pas qu'on a créé une langue distincte qui est turque, mais qu'on a créé une langue distincte *en turc*. f) Enfin, l'intonation et la gestion des pauses (marquées par le symbole /) semble contribuer aussi à la distinction entre turc et nouvelle langue hybride.

Par la suite, NBm81 explique que 'ce n'est pas du vrai/pur turc [ce n'est pas du turc *en soi*] / il y a dedans du grec ↑/ il y a dedans du pontique ↑ [disons]/ du turc// eu::h d'autres langues/ qu_ (tout) *mélangé*'/. La création d'une langue hybride, distincte du turc est ici explicitement posée, tandis que le rôle du grec dans le mélange est mis en avant (avec le grec et le grec pontique au début et avec une intonation ascendante) et celui du turc minoré, arrivé à la fin et entouré de marqueurs d'hésitation (*disons, euh*). Or, si le produit est un mélange (en grec *berdemena*), donc minoré, le processus est bien majoré, comme cela devient clair un peu plus loin. Après un récit dans le récit (lignes 16-19), dont le rôle est d'appuyer les propos (nous ne nous comprenons pas avec les travailleurs saisonniers musulmans turcophones qui viennent ici), le locuteur continue : 'ce n'est pas la vraie/pure langue ↑ turque (*en soi*)/ c'est une *déformation* (*falcification*) ↓ / grâce à elle (cette langue hybride) ils pouvaient communiquer/ tromper/ les Turcs/ (dire) qu'ils ont réellement appris// [...]'. Ici le locuteur

a recours à la répétition, puisqu'il reprend presque la même phrase que dans la ligne 14. Ainsi, il veut non seulement renforcer la force assertive de son énoncé, mais aussi d'impliquer son interlocuteur dans sa construction, dans le but de le persuader (Tsakona 2009: 83-85 et 93). En ce qui concerne les choix linguistiques dans la première partie ('ce n'est pas *la vraie/pure* langue ↑ turque (*en soi*)/ c'est une *déformation* (*falcification*) ↓', *den ine i glossa*↑*i katheaftou i tourkiki/ ine mia* parapiisi↓/), il est intéressant de constater le choix du déterminant défini avant chaque nominal (nom, adjectif et adverbe nominalisé). La structure de la première phrase se présente ainsi :

Litt. Ce n'est pas *la langue la pure* (*en soi*) *la turque*...

Nég. + V + Dét. déf. + N1 (nom) + Dét. déf. + N2 (adv.) + Dét. déf. + N3 (adj.).

L'introduction de chaque nominal par un déterminant défini marque, en termes culioliens, une qualification différentielle ou opération de fléchage qui produisent un effet de contraste (Tsamadou-Jacobberger, 1998 : 148-151). Ainsi, on produit une gradation dans la 'turcité' de la langue ; la langue hybride se trouve en dehors du domaine de la langue turque pure, mais à l'intérieur tout de même d'une notion de la langue turque autre que pure ; ainsi on ne s'éloigne pas de l'évidence.

CONCLUSIONS

Nous avons vu comment les Grecs orthodoxes prennent des distances avec le turc sur le plan macro, mais aussi micro. Dans les extraits examinés, la turcophonie est présentée comme un acte de résistance qui contribue finalement à la majoration du groupe. Ainsi, l'individu adhère aux Discours dominants nationaux, à l'idéologie nationale, mais ne reste pas passif. Il les négocie et déploie son agentivité (*agency*) (cf. Holland et al., 1998) pour construire son identité dans les meilleures conditions possibles (être des Grecs à part entière) et tirer le maximum des bénéfiques. Cette agentivité lui permet de trouver l'équilibre entre adhésion aux Discours dominants et construction d'une identité majorée, positive, sans pour autant renier complètement l'histoire du groupe et s'auto-déprécier.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1999) Images de soi et schématisation de l'orateur : Pétain et De Gaulle en juin 1940. In R. Amossy (dir.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos* (pp. 101-126). Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bakhtine, M. (Volochinov, V. N.) (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Benwell, B. et Stokoe, E. (2006) *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blanchet, P. (2000) *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Boyer, H. (2003) *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*. Paris: L'Harmattan.

- Clairis, C. et Babinotias, Y. (2005) *Grammaire du grec moderne. Structurelle – fonctionnelle – communicationnelle* (en grec). Athènes: Ellinika Grammata.
- De Fina, A., Schiffrin, D. et Bamberg, M. (éds.), (2006) *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirschon, R. (éd.), (2003) *Crossing the Aegean. An appraisal of the compulsory population exchange between Greece and Turkey*. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D. et Cain, C. (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, Massachusetts / London, England: Harvard University Press.
- Holton, D., Mackridge, P. et Philippaki-Warburton, I. (1998) *Grammaire de la langue grecque* (en grec). Athènes: Patakis. (1ère édition en anglais en 1997).
- Jodelet, D. (1989) Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Kerbrat-Orecchioni, C. ([1980] 2002) *L'énonciation ; de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Kiesling, S. F. (2006) Hegemonic identity-making in narrative. In A. de Fina, D. Schiffrin et M. Bamberg (éds.) *Discourse and Identity* (pp. 261-287). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maingueneau, D. (1991) *L'analyse du discours. Introduction aux lectures d'archive*. Paris: Hachette.
- Marantzidis, N. (2001) *Yassassin Millet. Vive la nation. Réfugiés, Occupation et Guerre Civile: Identité ethnique et conduite politique des turcophones grecs-orthodoxes du Pont Occidental* (en grec). Héraklion: Presses Universitaires de Crète.
- Matthey, M. (2000) Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. *TRANSEL*, 32: 21-37.
- Mendoza-Denton, N. (2002) Language and identity. In J. K. Chambers, P. Trudgill et N. Shilling-Estes (éds.) *The Handbook of Language Variation and Change* (pp. 475-499). Oxford (UK) / Malden (USA) / Victoria (Australia): Blackwell Publishing.
- Moscovici, S. (2001) Why a Theory of Social Representations? In K. Deaux et G. Philogène (éds.) *Representations of the Social* (pp. 8-35). Oxford, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Py, B. (2004) Pour une approche linguistique des représentations sociales. In J.-C. Beacco (dir.) *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. Langages*, 154: 6-19.
- Tabouret-Keller, A. (1997) Language and Identity. In F. Coulmas (éd.) *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 315-326). Oxford, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Tsakona, V. (2009) Linguistic Creativity, Secondary Orality, and Political Discourse: The Modern Greek Myth of the 'Eloquent Orator'. *Journal of Modern Greek Studies*, 27 (1): 81-106.
- Tsamadou-Jacobberger, I. (1998). *Le nom en grec moderne. Marqueurs et opérations de détermination*. Paris, Montréal: L'Harmattan.
- Van Dijk, T. (1998) *Ideology. A multidisciplinary approach*. SAGE Publications.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. et Liebhart, K. (1999) *The discursive construction of national identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Zerva, M. (2011) *Les Grecs turcophones orthodoxes : une étude sociolinguistique*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg. Vol. I et Vol. II.
- Zerva, M. (2010) Le citoyen grec *par excellence*. Conception normative du citoyen grec par l'Etat-nation grec et cas de marginalité. In N. Abi-Rached (dir.) *Normes et marginalités à l'épreuve* (pp. 49-61). Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.

I SPEAK THEREFORE I AM... IDENTITY CONFIGURATIONS BASED ON LANGUAGES

Abstract. Languages are powerful identity symbols and contribute to the drawing of borders between individuals and groups, but the opposite is also true: individuals or groups circumscribe and classify languages as part of their identity construction. Moreover, to define his/her own command of a language, for example, underestimate it, is also a means of identity construction and negotiation. In this paper, we focus on the discursive construction of identity of Greeks having Turkish as their heritage language. We show how macro choices (e.g. language shift) or micro ones, like the linguistic choices in a phrase, constitute individuals' and groups' agency in their dialogue with dominant discourses.

Key words: identity construction, discourse analysis, sociolinguistics

Maria Zerva (Maitre de Conférences en Etudes néo-helléniques) travaille à l'Université de Strasbourg. Ses recherches et publications se concentrent sur le multi- et le plurilinguisme, les idéologies dominantes, le nationalisme, les identités, les représentations sociales, l'analyse de discours. Courriel : mzerva@unistra.fr

PAPERS IN SPANISH

CODIFICACIÓN Y DECODIFICACIÓN EN LA LEXICOGRAFÍA BILINGÜE: LA CREACIÓN DE UN DICCIONARIO BILINGÜE ESPAÑOL-LETÓN

GUNTA BRJUHOVECKA

Universidad de Letonia, Letonia

Resumen. Codificación y decodificación en lexicografía bilingüe: la creación de un diccionario bilingüe español-letón. Partiendo tanto de la sugerencia del lexicógrafo Sandro Nielsen de que todo diccionario hay que considerarlo como una herramienta compleja que cumple una función lexicográfica, como de la conclusión del autor español Porto Dapena de que cada diccionario, según la finalidad concreta que persiga, debe ofrecer un contenido y una estructura diferente; este trabajo está dedicado a la lexicografía bilingüe poniendo de relieve las diferencias que existen entre la función lexicográfica comunicativa decodificadora (comprensión o interpretación) y la codificadora (expresión o redacción). Se analizan diferentes aproximaciones teóricas y prácticas con el fin de determinar los elementos de la macroestructura y microestructura necesarios para la decodificación y codificación en español y letón, resaltando la necesidad práctica de buscar nuevas soluciones para la compleja y hasta ahora poco tratada tarea de la codificación, especialmente en lo que se refiere a los diccionarios bilingües, así como profundizando el contacto de lenguas entre los hispanoparlantes y letonoparlantes. El trabajo, que forma parte del proyecto nacional de investigación ‘Lengua letona’, se lleva a cabo con vistas a la elaboración de un nuevo diccionario electrónico bilingüe español-letón/letón-español con énfasis en la creación de materiales orientados a diferentes perfiles de usuarios.

Palabras clave: codificación, decodificación, diccionario electrónico, lexicografía bilingüe

INTRODUCCIÓN

En un reciente estudio sobre la historia y la calidad de diccionarios bilingües publicados, en los que se contrastan el español y letón (Brjuhovecka y Rozenberga, 2015), se constató que los diccionarios más recientes, español-letón de 2004 y letón-español de 2006, son mejorables en una serie de aspectos, lo cual lleva a la idea de que sería interesante compilar un diccionario nuevo y más moderno.

Ante semejante tarea, merece la pena volver a los inicios y hacer las preguntas: ¿Qué es un diccionario? ¿Para qué sirve un diccionario? ¿Quiénes lo utilizan?

Entre los autores que ofrecen respuestas a ello cabe mencionar al lexicógrafo Porto Dapena. El diccionario, dice, responde a unas necesidades concretas: resolver las dudas que acerca de las palabras puedan surgir a los usuarios de la lengua y 'tratar que esta resolución de dudas sea lo más rápida, eficaz y precisa posible', por eso cada diccionario, según la finalidad concreta que persiga, ofrece un contenido y una estructura diferente (Porto Dapena, 2002: 35).

Dicho de otro modo, el factor determinante de todos los elementos del diccionario es la función lexicográfica. Por función lexicográfica entendemos, 'el objetivo para el que se ha diseñado o utilizado la obra de referencia' (Hartmann, 1998: 60), o, también 'el tipo de ayuda que el diccionario puede prestar a un tipo de usuario específico en un tipo específico de situación extra-lexicográfica en la que alguien puede consultar el diccionario para encontrar ayuda.' (Nielsen, 2002).

Las funciones lexicográficas se clasifican en dos grupos: 1) las que dependen del texto (funciones comunicativas), y 2) las que son independientes del texto (funciones cognitivas). En las funciones comunicativas se incluye la ayuda para traducir, comprender (decodificar) o redactar (codificar) textos, mientras que en las funciones cognitivas se incluye la ayuda para obtener conocimientos independientes de las actividades comunicativas, es decir, conocimientos enciclopédicos y/o lingüísticos (Nielsen, 2002 y 2013: 356).

El diccionario bilingüe, sobre todo, es una herramienta de ayuda para las tareas de codificación y decodificación.

Este estudio pretende dar respuestas a la siguiente pregunta: en la combinación de lenguas española y letona, ¿cuáles son los elementos lexicográficos concretos que se necesitan para la codificación? ¿Y para la decodificación? ¿Qué es lo que debe incluirse en la macro y microestructura? Dicho de otra forma, ¿acerca de qué queremos informar a ciertos usuarios del diccionario bilingüe, y cuál sería la mejor forma de hacerlo?

1 MATERIALES Y MÉTODOS

Para estudiar el problema, recurrimos a: 1) manuales de lexicografía, 2) literatura sobre la lexicografía bilingüe, 3) literatura sobre la lexicografía monolingüe dedicada a estudiantes de lengua extranjera, 4) manuales de gramática del español y del letón, 5) diccionarios bilingües en varias combinaciones de lenguas (español, letón, inglés, alemán y ruso), 6) diccionarios monolingües del español y del letón. Prestamos atención tanto a autores que destacan internacionalmente, como a autores españoles y letones, ya que podrían tener un punto de vista diferente.

Recopilando recomendaciones de la literatura estudiada, en especial en lo relativo a las necesidades de diferentes tipos de usuarios y a los elementos

lexicográficos a incluir en diccionarios bilingües, y teniendo en cuenta ejemplos de diferentes diccionarios ya publicados, elaboramos varios artículos lexicográficos de un potencial diccionario electrónico español-letón y letón-español desde las perspectivas de diferentes usuarios. Como lemas de dichos artículos escogimos palabras de uso frecuente (entre las 5000 palabras más frecuentes en cada idioma).

Para conocer la frecuencia de lemas en el español, empleamos el *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* de la Real Academia Española, que incluye 160 millones de formas, de textos escritos y orales producidos entre 1975 y 2004 en España y en países hispanoamericanos, disponible en www.rae.es.

A su vez, para conocer la frecuencia de lemas en el letón, empleamos el corpus de lengua letona de la Universidad de Letonia, denominado en letón *Līdzsvarots mūsdienū latviešu valodas tekstu korpus*, disponible en www.korpus.lv. Contiene 5,5 millones de formas de textos escritos producidos entre 1991 y 2009. Tuvimos en cuenta que los datos de la frecuencia de lemas obtenidos de este corpus, a causa de su limitado número de formas, son solo orientativos, pero eran los únicos datos disponibles en el momento.

A falta de un corpus de textos bilingüe, para la selección de fuentes seguimos uno de los métodos recomendados por Atkins y Rundell: partir de varios diccionarios monolingües existentes, modificando la macro y microestructura original y realizando consultas adicionales en corpus de textos y en diccionarios bilingües.

Para limitar el estudio, utilizamos solo tres categorías de palabras: sustantivos, adjetivos y verbos. Preparamos cada artículo lexicográfico en dos versiones: versión codificadora y versión decodificadora. Finalmente, comparamos la versión codificadora con la versión decodificadora para determinar las diferencias.

Escogimos como perfiles de usuarios a estudiantes de diferentes niveles, pero sobre todo nivel intermedio y avanzado, según recomendación de Lew (2004: 17-19), así como profesores y traductores. Esta elección se debe, primero, a la alta demanda por parte de estudiantes de lengua extranjera (Adamska-Sałaciak, 2013: 216; Bogaards, 2003: 27; Cano Ginés, 2003: 11) y también porque si se elabora un diccionario amplio destinado a profesores y traductores, más tarde podría servir como base para diccionarios más reducidos (Balode, 2012: 57-58).

2 ANÁLISIS DE LOS DATOS: DIFERENCIAS ENTRE LA CODIFICACIÓN Y LA DECODIFICACIÓN

Para la decodificación, el usuario está interesado en el significado de la palabra en la lengua origen. Por eso algunos autores, como Haensch, Atkins y Rundell, creen que para la decodificación es suficiente con una mera lista de equivalencias en la lengua nativa, mientras que para la codificación se necesita cuanta más información posible. Otros, como Adamska-Sałaciak, señalan que también en los diccionarios decodificadores es recomendable discriminar las equivalencias.

Para la codificación, en cambio, el usuario está interesado en la pronunciación, la sintaxis y las colocaciones de las equivalencias proporcionadas. Un diccionario bilingüe de codificación debe incluir información detallada sobre la discriminación entre las equivalencias y sobre su uso (incluida información sobre las colocaciones), la gramática y la fraseología, así como ejemplos de uso.

En la Tabla 1 se puede observar un ejemplo de cómo cambia la perspectiva dependiendo de quién sea el usuario del diccionario, así que en español y en letón es posible contrastar en cuatro formas diferentes: 1) diccionario español-letón para usuarios de habla hispana, 2) español-letón para usuarios de habla letona, 3) letón-español para usuarios de habla hispana, y 4) letón-español para usuarios de habla letona.

Tabla 1 Cuatro tipos de diccionarios en la combinación de idiomas español y letón

diccionario	tipo	funciones cognitivas	funciones comunicativas
1) español-letón para usuarios de habla letona	decodificación	<ul style="list-style-type: none"> • adquirir información semántica y gramatical sobre el español (L2); • adquirir o renovar información sobre colocaciones y términos específicos en letón (L1) 	<ul style="list-style-type: none"> • comprender textos en español (L2); • traducir del español (L2) al letón (L1)
2) español-letón para usuarios de habla hispana	codificación	<ul style="list-style-type: none"> • adquirir información semántica y gramatical sobre el letón (L2); • adquirir o renovar información sobre colocaciones y términos específicos en español (L1) 	<ul style="list-style-type: none"> • redactar textos en letón (L2); • traducir del español (L1) al letón (L2)
3) letón-español para usuarios de habla letona	codificación	<ul style="list-style-type: none"> • adquirir información semántica y gramatical sobre el español (L2); • adquirir o renovar información sobre colocaciones y términos específicos en letón (L1) 	<ul style="list-style-type: none"> • redactar textos en español (L2); • traducir del letón (L1) al español (L2)
4) letón-español para usuarios de habla hispana	decodificación	<ul style="list-style-type: none"> • adquirir información semántica y gramatical sobre el letón (L2); • adquirir o renovar información sobre colocaciones y términos específicos en español (L1) 	<ul style="list-style-type: none"> • comprender textos en letón (L2); • traducir del letón (L2) al español (L1)

Adamska-Sałaciak (2013: 224-225) propone incluir en el artículo lexicográfico, sea de codificación o de decodificación, los siguientes tipos de información para discriminar las equivalencias: 1) semántica (un sinónimo, un hiperónimo o una colocación), 2) sintáctica (categoría gramatical, transitividad, tipo de sujeto del verbo), y 3) pragmática (marcas diatópicas, diastráticas, diafásicas y diacrónicas).

Las formas de proporcionar estos tipos de información incluida en la microestructura van a ser diferentes dependiendo de la función del diccionario. Por ejemplo, en todos los diccionarios bilingües se recomienda incluir la pronunciación, cuando no sea fácilmente deducible. Contrariamente a la creencia popular, se presentan estos casos tanto en español con préstamos de otras lenguas (*hachís, Méjico, boutique*) como en letón con fonemas no reflejados en la grafía y por tanto no deducibles (la *e* 'cerrada' y la *e* 'abierta'; tres diferentes fonemas escritos con la letra *o*; y, además, en ocasiones el tipo de entonación (entonación llana descendente vs. entonación rota) puede cambiar el significado de la palabra.

En un diccionario de decodificación, se ha de proporcionar la pronunciación del lema, mientras que, en un diccionario de codificación, la equivalencia en la lengua meta.

Algo similar ocurre con otros elementos de la información proporcionada en la microestructura del artículo lexicográfico. Se recomienda proporcionar la categoría y subcategoría gramatical (masculino, femenino, transitivo, intransitivo, pronominal) del lema (para decodificación) o de la equivalencia (para codificación). Si para la codificación se decide proporcionar estructuras sintácticas en las que puede o debe usarse la palabra, especialmente los verbos, se proporcionan, por supuesto, de las palabras en lengua meta, es decir, de las equivalencias.

En la Tabla 2 se resumen las principales diferencias de los elementos de la microestructura entre la codificación y la decodificación.

Tabla 2 Principales diferencias de los elementos de la microestructura

Diferencias de elementos de la microestructura entre codificación y decodificación		
Elemento de información lexicográfica	Codificación	Decodificación
Pronunciación, si no es fácilmente deducible	de la equivalencia	del lema
Categoría y subcategoría gramatical (masculino, femenino, transitivo, intransitivo, pronominal)	de la equivalencia	del lema
Frases de ejemplo de uso	de la equivalencia	del lema
Paradigma de flexión	de la equivalencia	no necesario; en caso de proporcionar, del lema
Irregularidad de la flexión	de la equivalencia	no necesario; en caso de proporcionar, del lema
Notas gramaticales o de particularidades de uso	de la equivalencia	no necesario; en caso de proporcionar, del lema
estructuras sintácticas en las que puede o debe usarse la palabra	de la equivalencia	no necesario
Metalinguaje	en la lengua origen	en la lengua destino

Profundizando en la información gramatical, para la codificación letón-español es recomendable proporcionar los siguientes elementos:

- la categoría y subcategoría gramatical de la equivalencia (para verbos incluye la transitividad y la pronominalidad);
- la predominancia de la forma del plural o singular de la equivalencia;
- enlace al paradigma de flexión del verbo completo;
- estructura sintáctica del verbo (preposición y valencia).

Para la codificación español-letón, a su vez, sería recomendable proporcionar:

- el tipo de declinación de sustantivos letones (del 1 al 6). Los sustantivos que en algún caso presentan cambios de palatalización de consonantes, se subrayan y se remite al paradigma de flexión completo;
- el tipo de conjugación de los verbos letones (I, II o III). Todos los verbos se subrayan y se remiten al paradigma de flexión completo;
- la predominancia de la forma del plural o singular de la equivalencia.

En cuanto a los criterios de selección y ordenación de palabras en la macro y microestructura, para las tareas de codificación es importante que se incluyan palabras frecuentes como lemas. Para las tareas de decodificación, en cambio, lo importante es que se cubra el léxico más extenso posible.

Una diferencia importante más entre la codificación y decodificación es el metalenguaje del diccionario, es decir, la lengua que se utiliza para proporcionar aclaraciones que sirven para discriminar las equivalencias y para proporcionar la información gramatical. Siempre debería ser la lengua nativa del usuario meta. En un diccionario electrónico se puede proporcionar en las dos lenguas.

Los ejemplos de uso que se proporcionan al usuario deben ser diferentes dependiendo del perfil del usuario. En un diccionario bilingüe, los ejemplos de uso no son obligatorios, pero son muy útiles para los que aprenden una lengua. Deben ilustrar la L2 del usuario, es decir, en un diccionario L2-L1 se deben incluir ejemplos del lema, y en un diccionario L1-L2 se deben incluir ejemplos de las equivalencias (Adamska-Salaciak, 2013: 227). Dependiendo del tipo de usuario y de la complejidad de la palabra, los ejemplos se pueden tomar del corpus, más o menos adaptándolos, o bien inventarlos: el objetivo es cubrir la necesidad del usuario de la forma más eficaz posible. Nesi (1996: 204) insiste en que ‘los ejemplos del diccionario pueden mejorar la productividad de la entrada lexicográfica solo si han sido cuidadosamente seleccionados para aclarar el significado y presentar las pautas gramaticales y colocacionales típicas.’

Según recomendaciones de Frankenberg-García (2015), es importante que los ejemplos de uso hayan sido escogidos para abordar los errores más comunes, además hay que diferenciar los tipos de ejemplos que ayuden al usuario en la codificación y en la decodificación, y hay que tener en cuenta que el usuario puede necesitar más que solo un ejemplo para entender el significado o el uso de la

palabra. En los ejemplos de decodificación lo importante es ilustrar el significado típico y que las demás palabras que componen el ejemplo sean más frecuentes que la palabra ilustrada. A su vez, lo importante en los ejemplos de codificación es incluir las colocaciones y las estructuras gramaticales típicas.

En cuanto a las necesidades de los usuarios traductores, Fuentes (1997: 80-83) señala que un diccionario destinado a la decodificación no es lo mismo que un diccionario destinado a la traducción de L2 a L1, aunque aparentemente ambos tuvieran función pasiva, porque en este tipo de traducción es necesario activar un vocabulario pasivo en la lengua materna, por ejemplo, por razones estilísticas o de precisión, o se pueden necesitar palabras específicas que el usuario no conoce en su lengua materna, y también porque en el proceso de traducción se suelen producir interferencias de la lengua extranjera que hay que evitar. Si entre los grupos de usuarios meta incluimos a los traductores, la división de modelos de diccionarios en codificadores y decodificadores no es del todo estricta, porque en las tareas de traducción siempre existe una cierta necesidad de codificación, que debe ser solo semántica si se traduce a la L1, y semántica y sintáctica si se traduce a la L2.

3 EJEMPLOS DE ARTÍCULOS LEXICOGRÁFICOS ESPAÑOL-LETÓN Y LETÓN-ESPAÑOL

Poniendo en práctica las recomendaciones anteriores, a continuación, en la Figura 1 exponemos nuestra propuesta para un artículo lexicográfico en un diccionario electrónico español-letón decodificador, orientado a letonoparlantes con perfiles de estudiantes, profesores y traductores: el ejemplo del sustantivo *regla*. En esta ocasión, optamos por analizar ejemplos de lemas que son sustantivos porque los ejemplos de codificación de verbos son más complejos y merecerían una publicación aparte.

En la Figura 1, en la parte de arriba, debajo del lema (que aparece destacado en negrita), a la izquierda se sitúan las equivalencias ofrecidas, y, para las acepciones menos genéricas, en paréntesis y en color gris se ofrecen discriminadores de equivalencias, mezclando y combinando, de forma libre, los discriminadores semánticos, sintácticos y pragmáticos. A la derecha de cada equivalencia se ofrecen ejemplos de uso. Abajo, en un espacio separado, se ofrecen expresiones que contienen el lema, seguidos de sus equivalencias y los correspondientes ejemplos de uso; en algunos casos también se ofrecen discriminadores semánticos, sintácticos o pragmáticos y/o marcas pragmáticas. Las expresiones se pueden ordenar bien por orden alfabético o bien por orden semántico-lógico. Obsérvese que el metalenguaje es el letón y que los ejemplos de uso son en español e ilustran el uso típico del lema.

regla		
f	noteikums, likums	<i>Los jugadores incumplían las reglas del juego. Si quieres vivir aquí, respeta las reglas de convivencia. Este cuadro surrealista rompe las reglas de la física.</i>
(instruments)	lineāls	<i>Una regla de estudiante mide 30 cm de largo.</i>
(sar.)	mēnešreizes * Tikai ar noteikto artikulu: la regla.	<i>No existe una edad fija para que te venga la regla, depende de cada chica. Ayer me bajó la regla, y creo tener demasiada sangre.</i>
en regla	kārtībā; derīgs; sakārtots atbilstoši likumam	<i>Él es inmigrante y todavía no tiene sus papeles en regla.</i>
pasaporte en regla	derīga pase	<i>No puedo viajar porque no tengo mi pasaporte en regla.</i>
en toda regla	kārtīgi, pamatīgi; kā pienākas	<i>Por consiguiente, necesitamos una investigación en toda regla.</i>
las cuatro reglas	matemātiskās darbības	<i>Cuando lo sacaron del colegio, ya sabía las cuatro reglas y leer de corrido.</i>
por regla general	parasti; kā likums	<i>Por regla general, las mujeres viven más que los hombres.</i>
regla de tres (matem.)	nezināmā aprēķināšana; proporcijas pamatīpašība	<i>Mediante la regla de tres puedes obtener un número que desconoces. Para obtener un tanto por ciento se construye una regla de tres simple.</i>
regla de tres (sar.)	lōģiski spriežot; jādomā, ka	<i>Este aparato es igual, y, por regla de tres, tendría que valerte.</i>

Figura 1 Propuesta de un artículo lexicográfico español-letón decodificador

Es un ejemplo decodificador, pero aun así contiene algunos rasgos de codificación, porque se ofrece cierta información gramatical básica que ayuda a utilizar el lema en frases (el género del sustantivo es *f*) y porque los ejemplos de uso han sido elegidos, primero, para ayudar a comprender mejor el significado del lema, pero también pueden ayudar a redactar frases típicas con el lema; se podría denominarlo codificación inversa (letón-español, cuando el diccionario en realidad es español-letón). Lo consideramos muy útil, sobre todo, para el aprendizaje de lengua en un nivel intermedio, cuando el estudiante primero busca qué significa una palabra y después aprende a utilizarla. También contribuye en las tareas de traducción.

En la Figura 2 podemos ver un ejemplo codificador español-letón del mismo lema *regla*, orientado a hispanohablantes que deseen expresarse en letón.

regla	likums <i>m.1</i> noteikums <i>m.1</i> (para medir) lineāls <i>m.1</i> (menstruación) mēnešreizes <i>f.5</i> (fam.) * <i>USO: solo en pl.</i>	Šim likumam ir izņēmumi. Fizikas likumus nevar pārkāpt. Spēlētāji pārkāpa spēles noteikumus. Ja tu gribi šeit dzīvot, tev ir jāievēro kārtības noteikumi. Skolēnu lineāli parasti ir 30 cm gari. Katrai meitenei mēnešreizes var sākties citā vecumā. Vakar man sākās mēnešreizes, un ir ļoti daudz asiņu.
en regla	kārtībā; derīgs; sakārtots atbilstoši likumam	Viņš ir imigrants, un viņa papīri nav kārtībā. Viņš nav sakārtojies savus dokumentus.
pasaporte en regla	derīga pase	Es nevaru ceļot, jo man nav derīgas pases.
en toda regla	kārtīgi, pamatīgi; kā pienākas	Šoreiz būs jāveic pamatīgs pētījums, nevis tikai atrakstīšanās ķeksīša pēc. Būs bēres, kā pienākas: uzklāsim bagātīgu galdu un mācītājs teiks runu.
las cuatro reglas	matemātiskās darbības	Sākumskolā bērni mācās matemātiskās darbības – saskaitīt, atņemt, reizināt un dalīt.
por regla general	parasti; kā likums	Parasti sievietes dzīvo ilgāk nekā vīrieši. Spējīgākie augstskolu absolventi, kā likums, uzreiz aiziet uz ražojošām firmām.
regla de tres (matem.)	nezināmā aprēķināšana; proporcijas pamatīpašība	Vispirms vajag sastādīt proporciju un tad aprēķināt nezināmo. Proporcijas pamatīpašību izmanto nezināmā locekļa aprēķināšanā.
regla de tres (lógica)	loģiski spriežot; jādomā, ka	Loģiski spriežot, jaunai frizūrai vajadzētu novērst uzmanību no izmaiņām figūrā. Šis aparāts ir tieši tāds pats, jādomā, ka derēs.

Figura 2 Propuesta de un artículo lexicográfico español-letón codificador

Primero, obsérvese que el metalenguaje ahora es el español y los ejemplos de uso se ofrecen en letón, ilustrando el uso típico de las palabras propuestas como equivalencias. Ha desaparecido la indicación del género del lema (*f*), porque para un hispanohablante no es necesario y puede molestar. En cambio, ahora aparece información gramatical sobre las equivalencias (*m.1* y *f.5*). La letra *m* significa un sustantivo masculino, y la letra *f*, un sustantivo femenino, de modo que estamos informando al usuario del diccionario sobre el género de cada equivalencia. La cifra que sigue indica el tipo de declinación del sustantivo. En lengua letona los sustantivos se agrupan en 6 tipos de declinaciones, es decir, existen 6 modelos diferentes para declinar un sustantivo. Para poder declinar la palabra y poder usarla en una frase, es necesario saber a qué tipo de declinaciones pertenece.

En esta propuesta ofrecemos esta información gramatical para cada una de las equivalencias en el cuadro de arriba, pero, en un caso ideal, se ofrecería también para las palabras incluidas en las equivalencias de las expresiones en el cuadro de abajo.

Para un ejemplo de diccionario en la dirección contraria, letón-español, veamos el sustantivo letón *likums*, que en el ejemplo anterior fue la primera equivalencia ofrecida para traducir el lema *regla*. En la Figura 3 tenemos el ejemplo de decodificación, y en la Figura 4, de codificación.

En la Figura 3 proporcionamos información gramatical básica sobre el lema: es un sustantivo masculino de primer tipo de declinación (*m.1*). No proporcionamos información gramatical sobre las equivalencias porque para un hispanohablante no es necesario y no es lo que está buscando. Los ejemplos de uso están en letón, ilustrando el uso típico del lema en textos escritos en letón. El metalenguaje es el español, pero en este ejemplo concreto se proporcionan abreviaciones internacionales de marcas pragmáticas que son comprensibles en ambas lenguas.

likums		
m.1	ley	<i>Šim likumam ir izņēmumi. Parlaments pieņem likumus.</i>
(de gramática)	regla	<i>Gramatikas likumi ir jāzina ikvienam skolēnam</i>
(matem.)	propiedad	<i>Distributīvais likums nozīmē, ka reizināšanu un dalīšanu var sadalīt.</i>
apiet likumu	burlar la ley eludir la ley	<i>Daži uzņēmēji vienmēr atrod veidu, kā apiet likumus.</i>
apstiprināt likumu	sancionar una ley	<i>Prezidents atteicās apstiprināt jauno likumu.</i>
ievērot likumu	respetar la ley	<i>Ievērosim likumus, maksāsim nodokļus un būsīm pilsoniski aktīvi!</i>
ieviest likumu	instituir una ley	<i>Veselības ministrija grib ieviest likumu, kas aizliedz smēķēt.</i>
saskaņā ar likumu	de acuerdo a la ley	
likuma analogija (jur.)	analogía legal	
likuma priekšā	ante la ley	
likuma burts un gars	la letra y el espíritu de la ley	
likumu pakete	paquete legislativo	
Mērfija likums	la ley de Murphy	

Figura 3 Propuesta de un artículo lexicográfico letón-español decodificador

Por último, en la Figura 4 veamos el ejemplo del mismo lema *likums*. Hemos acortado un poco la parte de las expresiones, porque en este caso, las expresiones y sus equivalencias son idénticas a las que se han expuesto en la Figura 3, salvo los ejemplos de uso que no se proporcionan en letón sino en español. Obsérvese que ya no ofrecemos información gramatical sobre el lema, pero sí la ofrecemos para cada una de las equivalencias.

likums		
	ley <i>f</i>	<i>El Parlamento aprueba leyes.</i>
(de gramática)	regla <i>f</i>	<i>¿Por qué son importantes las reglas gramaticales?</i>
(matem.)	propiedad <i>f</i>	<i>El concepto de propiedad distributiva se emplea en el campo del álgebra.</i>
apiet likumu	burlar la ley	<i>Quien no sabe burlar la ley es que carece de imaginación.</i>
	eludir la ley	<i>Algunos empresarios encontraron la forma de eludir esta ley.</i>
apstiprināt likumu	sancionar una ley	<i>El Rey sanciona las leyes aprobadas por las Cortes Generales.</i>

Figura 4 Propuesta de un artículo lexicográfico letón-español codificador (acortado)

CONCLUSIONES

Las principales diferencias en la microestructura entre la codificación y decodificación es la cantidad y variedad de los elementos lexicográficos ofrecidos al usuario meta, el metalenguaje que siempre debe ser la lengua que mejor domina el usuario, así como la lengua que se utiliza para proporcionar los ejemplos de uso. Por tanto, si nuestro objetivo es crear un modelo bidireccional codificador y decodificador y al mismo tiempo no saturar o molestar a algún grupo de usuarios, la única posibilidad es considerar un diccionario electrónico, con posibilidades técnicas para ocultar o mostrar una parte de la información dependiendo del perfil del usuario, facilitando la lectura.

En la macroestructura, los criterios de selección de lemas difieren radicalmente, por tanto, si nuestro objetivo es crear un modelo bidireccional codificador y decodificador, es necesario encontrar un equilibrio entre el criterio de frecuencia y el deseo de cubrir el léxico más extenso posible.

Comparando los elementos lexicográficos y las posibles estructuras lexicográficas de artículos en las lenguas español y letón, cabe concluir que se observan las diferencias en los elementos de información gramatical a incluir para facilitar la codificación en una lengua y en otra, por ejemplo, para palabras letonas se ofrecería información para declinar los sustantivos; al mismo tiempo, es posible estructurar la información en una forma parecida tanto para usuarios

de una lengua como para la otra, lo cual facilitaría la creación de un diccionario electrónico destinado para ambos perfiles de usuarios simultáneamente.

La publicación del presente artículo ha contado con el apoyo del proyecto 'La lengua letona' (Nr. VPP-IZM-2018/2-0002) dentro del Programa Nacional de Investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamska-Salaciak, A. (2013) Issues in Compiling Bilingual Dictionaries. En H. Jackson (ed.) *The Bloomsbury Companion to Lexicography*. London: Bloomsbury.
- Atkins, B. T. S. y Rundell, M. (2008) *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Balode, I. (2012) Vācu-latviešu un latviešu-vācu leksikogrāfija (1991–2010). En J. Baldunčiks (ed.) *Vārdnīcu izstrāde Latvijā: 1991–2010. Pētījums*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.
- Bogaards, P. (2003) Uses and users of dictionaries. En P. A. Sterkenburg, (ed.) *Practical Guide to Lexicography*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Brjuhovecka, G. y Rozenberga, M. (2015) Spāņu valodas leksikogrāfijas vēsture un tās attīstības perspektīvas Latvijā. En J. Baldunčiks, A. Veisbergs (eds.) *Valsts valodas komisijas raksti. 7. Sējums. Vārdnīcas un valoda*. Rīga: Zinātne.
- Cano Ginés, A. (2003) *Contribuciones lexicográficas al español como lengua extranjera. Tesis Doctoral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/4833/> [Consultado el 20 de septiembre de 2016].
- Frankenberg-García, A. (2015) Corpus examples for language comprehension and production. *International Journal of Lexicography*, 28 (4): 490-512. Oxford: Oxford University Press. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1093/ijl/ecv013> [Consultado el 20 de septiembre de 2016].
- Fuentes Morán, M. T. (1997) *Gramática en la lexicografía bilingüe: Morfología y sintaxis en diccionarios español-alemán desde el punto de vista del germanohablante*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Haensch, G. (1997) *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lew, R. (2004) *Which dictionary for whom? Receptive use of bilingual, monolingual and semi-bilingual dictionaries by Polish learners of English*. Poznan: Motivex. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/49250252> [Consultado el 15 de marzo de 2019].
- Medina Guerra, M.^a A. (coord.) (2003) *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel.
- Nesi, H. (2013) Researching Users and Uses of Dictionaries. En H. Jackson (ed.) *The Bloomsbury Companion to Lexicography*. London: Bloomsbury.
- Nesi, H. (1996) The Role of Illustrative Examples in Productive Dictionary Use. *Dictionaries: Journal of the Dictionary Society of North America*, 17: 198-206. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/236710547_The_Role_of_Illustrative_Examples_in_Productive_Dictionary_Use [Consultado el 15 de junio de 2019].
- Nielsen, S. (2013) The future of the dictionaries, the dictionaries of the future. En H. Jackson (ed.) *The Bloomsbury Companion to Lexicography*. London: Bloomsbury.
- Porto Dapena, J. A. (2002) *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros.

RECURSOS DIGITALES

[En línea 1] *Līdzsvars latviešu valodas tekstu korpuss. Latvijas Universitātes Matemātikas un informātikas institūta Mākslīgā intelekta laboratorija*. Disponible en www.korpuss.lv. [Consultado el 15 de marzo de 2019].

[En línea 2] *Corpus de Referencia del Español Actual de la Real Academia Española*. Disponible en <http://corpus.rae.es/creanet.html> [Consultado el 15 de marzo de 2019].

ENCODING AND DECODING IN BILINGUAL LEXICOGRAPHY: COMPILING A NEW SPANISH-LATVIAN DICTIONARY

Abstract. Based on the proposal of the lexicographer Sandro Nielsen (2013) that a dictionary should be redefined as a complex reference tool that fulfils certain lexicographic functions, as well as on the conclusion of the Spanish author Porto Dapena (2002) that each dictionary, depending on its purpose, should offer different content and structure, this paper is dedicated to bilingual lexicography emphasizing the differences that exist between the communicative lexicographic function of decoding (comprehension or interpretation) and the function of encoding (expression). The scientific literature regarding lexicographical theory and praxis is studied in order to identify the macrostructural and microstructural elements which are needed for encoding and decoding purposes in Spanish and in Latvian, highlighting the practical necessity to search for new solutions for encoding tasks, especially referring to bilingual dictionaries, as well as deepening the understanding of language contact between Spanish and Latvian speaking population. This paper is part of the national research project 'Latvian language' with the aim to compile a new Spanish-Latvian/Latvian-Spanish bilingual dictionary considering creation of materials for different user profiles.

Key words: bilingual lexicography, decoding, encoding, electronic dictionary

Gunta Brjuhovecka (Mag. Philol., investigadora) trabaja actualmente en la Universidad de Letonia. Sus intereses académicos incluyen la lexicografía y la lingüística contrastiva. Correo electrónico: jekabsone.gunta@gmail.com

TRADUCCIÓN LITERARIA VS. TRADUCCIÓN JURÍDICA: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

LUDMILA ILIEVA

Universidad de Sofía San Clemente de Ojrid, Bulgaria

Resumen. El artículo aborda el tema de las coincidencias entre Literatura y Derecho como dos actividades que atañen directamente la sociedad con su fin de formar y educar a los ciudadanos defendiendo sus intereses por medio de la ley o a través de la sanción moral. Un tema importante y controvertido que no puede ignorarse en los estudios de la traducción es el concepto de equivalencia. La comparación de distintas traducciones de un mismo texto implica inevitablemente distintas teorías de la equivalencia aplicadas a la traducción literaria y legal. Con este fin el artículo comprende un estudio de caso de la traducción a varios idiomas de un fragmento literario de temática jurídica.

Palabras clave: lenguaje, literatura, ley, traducción, equivalencia

INTRODUCCIÓN

En los últimos decenios ha venido creciendo el interés de la ciencia mundial hacia las investigaciones interdisciplinarias y no cabe duda de que la traducción es el campo más favorable para los estudios comparativos en el ámbito de las humanidades. Ello supone abordar los distintos tipos de traducción y su relación con los textos originales en la óptica tanto de la teoría general como de las teorías particulares de la traducción. Aparentemente los dos tipos de traducción – literaria y jurídica, objeto de este artículo, no deberían tener muchos puntos en común, ¿por qué entonces este tema y esta comparación? La respuesta nos obliga a aclarar el vínculo entre lenguaje y Derecho como dos pilares en que se basa la sociedad humana, entre Literatura y Derecho por la interconexión histórica entre literatura y justicia y, por ende, su reflejo en la relación traducción literaria-traducción jurídica.

1 LENGUAJE Y DERECHO

El lenguaje es uno de los productos más importantes de la vida espiritual del pueblo. Ya a finales del s. XX y principios del XXI la lingüística muestra un claro compromiso social que se expresa en el interés por el Derecho lo que lleva

irremediamente al encuentro entre lingüistas y juristas. En palabras del gran jurista español Antonio Hernández Gil, para el Derecho el lenguaje no es sólo un modo de exteriorizarse sino un modo de ser. En la palabra está encarnada la norma que rige la conducta de los hombres y en ella la precisión y la claridad actúan como verdaderos valores morales y no sólo estéticos. De allí que la justeza de la expresión no es extraña a la justicia del resultado y el Derecho impone al lenguaje una severa disciplina (Pasqual Liaño, 1979: 11).

Es decir, la forma de manifestación del Derecho es el lenguaje que le sirve como instrumento mientras que el Derecho legitima al poder.

El primer y fundamental cruce entre los dos fenómenos – lenguaje y Derecho – es que en ambos casos se trata de un sistema de reglas. Tanto el lenguaje como el Derecho son sistemas normativos (Tashev, 2001: 74).

Los teóricos son unánimes en que la traductología es una disciplina auxiliar al Derecho (Mounin, 1979: 9-17; Kasirer, 2005; Pelage, 2005). La comparación entre traductología y Derecho es acertada, más concretamente la comparación entre el trabajo del traductor y el del juez – ambos se enfrentan a una opción: en cada traducción, que podría ser de mucha responsabilidad, el traductor tiene que elegir entre palabras, sinónimos, construcciones cuyo uso erróneo podría tergiversar el sentido y causar daño. De la misma manera, ante la necesidad de dictar una sentencia, el juez sabe que a pesar de que exista el texto legal, la decisión definitiva la ha de tomar él. La responsabilidad es tan grande que muchas veces el juez se ve obligado a dirigirse a lo que otros han hecho en situaciones similares, a la jurisprudencia (Chukwu, 1991: 562-563). Así la simbiosis entre traductología (teoría de la traducción) y ciencia del Derecho da el inicio de una disciplina joven y todavía no muy conocida que es la *traductología jurídica* cuyo objetivo es fijar las reglas metodológicas aplicables a la traducción jurídica, planteando, por un lado, cuestiones de carácter general referentes a la metodología de la traducción como tal, independientemente del tipo concreto de traducción.

2 LITERATURA Y DERECHO

La relación intrínseca entre lenguaje y Derecho revela los vínculos entre traducción literaria y traducción jurídica. El tema de la relación entre Literatura y Derecho ha sido ampliamente explotado desde ópticas distintas – la de los teóricos de la literatura y críticos literarios, los filósofos y hermeneutas, los comparatistas. La Literatura y el Derecho son dos actividades cuyos lazos se inscriben dentro de una larga tradición histórica y atañen directamente la sociedad con su fin de formar y educar a los ciudadanos defendiendo sus intereses por medio de la ley o a través de la sanción moral. Derecho y Literatura son dos campos que pertenecen a disciplinas distintas pero permiten hablar de enlace entre ellos o de penetración recíproca: el Derecho incursiona en todas las esferas de la vida, entre ellas la Literatura, esta, por su parte, se nutre a menudo de temas que le ofrece el Derecho, relativos a categorías humanas, morales y estéticas como la vida, la muerte, el crimen, etc. tratadas con los instrumentos del Derecho.

En ambos casos – de la Literatura y del Derecho – la principal forma de expresión es la escrita tratándose siempre de interpretación de textos. La filosofía del Derecho hace la distinción entre interpretación lingüística e interpretación jurídica. Hay autores que consideran que la interpretación lingüística es intuitiva mientras que la jurídica, racional (Tashev, 2001). La primera permite captar el sentido, reconstruirlo llenando las lagunas. En el Derecho esto sería buscar la lógica y la razón de la ley, necesarias para su aplicación.

Sin embargo, no hay que exagerar las similitudes entre textos literarios y jurídicos, respectivamente traducción de textos así, ya que existe una diferencia considerable y referente al efecto de ambos tipos de textos: en la Literatura el lector sabe que no debería tomar al pie de la letra lo que el escritor dice sino leer entre las líneas, en el Derecho no ocurre lo mismo, los textos jurídicos contienen reglas de cumplimiento obligatorio y han de ser comprendidos unívocamente (Marí, 1998: 180). Ello no impide el uso de metáforas y fórmulas retóricas en el Derecho. Los juristas y los jueces en concreto deben conocer y seleccionar muy bien las palabras y las formas de expresión con el fin de que el Derecho sea comprensible para todos, lo que supone indudablemente una preparación literaria, véase el mismo término *letrado* que hoy designa a un jurista, un hombre de leyes, mientras que inicialmente designaba al que tenía acceso a las letras, sabía leer y escribir, e.d. era alfabetizado, se le consideraba instruido, sabio.

3 LA TRADUCCIÓN LITERARIA Y LA TRADUCCIÓN JURÍDICA ANTE EL PROBLEMA DE LA EQUIVALENCIA

El tema de la Literatura y del Derecho como objeto de traducción se plantea sobre todo ante el dilema de la traducibilidad – según algunos, todo es traducible, según otros, la traducción es una empresa imposible, opiniones polares que siembran la duda en la posibilidad de decir lo mismo con otras palabras, e.d., estamos ante el problema de la equivalencia.

De hecho, todos los teóricos de la traducción emplean de una u otra forma el concepto de equivalencia como base teórica para definir la actividad traductiva cuyo objetivo es precisamente lograr la equivalencia.

Contestar a la pregunta ¿qué representa la equivalencia? significa decir si la traducción es posible o no. Y como la práctica ha comprobado que sí lo es, el problema consiste en qué tipo de equivalencia ha de buscar el traductor y cómo definirla.

La traducción literaria supone trasladar de un idioma a otro no sólo la información sino también una experiencia estética o artística. El objetivo del traductor literario es encontrar medios para trasladar el mensaje de tal forma que se produzca en el lector el mismo efecto que el autor pretende causar con su texto original, lo que no es nada fácil conociendo las diferencias de idiosincrasia y de conocimientos de fondo de los lectores. Se trata de encontrar *equivalentes funcionales*, concepto formulado en 1969 por el científico búlgaro Alexander

Ludskanov que engloba el problema fundamental de la traducción: ésta no se reduce a transmitir un medio por otro sino a transmitir las funciones de los medios en el sistema del todo, es decir, transmitir la información que ellos llevan por medios que cumplen funciones idénticas en la otra lengua y, por lo tanto, llevan la misma información (Ludskanov, 1969, 99-116).

A lo largo de los años aparecen múltiples modelos de traducción, muchos de ellos con indudables méritos, hasta que en Alemania surgen y se desarrollan las llamadas teorías funcionales de la traducción, orientadas a los tipos de textos y a las funciones del texto – la teoría de los tipos de texto de Katharina Reiss y la teoría del skopos de K. Reiss y Hans J. Vermeer.

Se acepta que el texto original y el traducido pueden diferir considerablemente no sólo como formulación y reparto del contenido sino también como objetivos que determinan la manera de ordenar el contenido (Vermeer, 2000: 223).

En este sentido las teorías funcionales realizan un cambio radical en la teoría de la traducción enfocando la traducción como un proceso comunicativo pragmático en que el texto original y el texto traducido pueden tener diferentes objetivos y funciones. Su mérito consiste en romper la vieja idea de las reglas de equivalencia que siempre han de ser aplicadas observando el requisito de fidelidad al texto original pero sin tomar en cuenta para qué y cómo se va a utilizar el texto traducido.

Todo ello atañe directamente la traducción jurídica. Según Susan Šarčević, en la traducción de textos jurídicos (por ejemplo, contratos), la estrategia dependerá del ordenamiento legal – el de partida o el de llegada, el original o el de la traducción – según el cual se interpretará el texto (Šarčević, 1997).

El enfoque a la traducción será diferente cuando se trata de textos jurídicos con fines informativos o con fines de aplicación en el país de la lengua de la traducción. En el primer caso Peter Newmark recomienda una traducción literal o semántica mientras que en el segundo, un enfoque comunicativo orientado a la lengua de la traducción. Newmark es uno de los pocos lingüistas que reconocen que el estatus de la traducción jurídica es instrumental cuando se trata de definir su empleo en la práctica (*ibid.*: 19).

Tradicionalmente la traducción de textos jurídicos obedece al principio de fidelidad al texto de partida, se considera que su tarea es reproducir la forma y el contenido del texto de partida con máxima exactitud – en los textos jurídicos la traducción literal es considerada como regla de oro, algo que aún hoy comparten no pocos juristas. Emmanuel Didier, por ejemplo, afirma que la traducción de leyes y otros textos normativos exige una precisión absoluta mientras que las resoluciones judiciales se pueden traducir más libremente, o sea, el tipo de texto desempeña determinado papel al definir la estrategia traductiva en el ámbito del Derecho (Didier 1990: 280-285, citado en Šarčević, 2000: 3).

Así surge el concepto de *equivalencia jurídica* que marca una pauta en la historia y la ciencia de la traducción poniendo fin al criterio tradicional de conservar la letra del original, optando por un enfoque dinámico.

Sin embargo, la práctica, basada en el criterio pragmático, tomando en consideración el efecto legal del original y de la traducción, demuestra que el concepto de equivalencia jurídica no se puede aplicar incondicionalmente y en varios casos, principalmente en un contexto en que hay dos o más lenguas oficiales y dos o más legislaciones, el traductor elige otro enfoque.

Se podría concluir que debido a la gran variedad de textos jurídicos, el enfoque funcional parece muy necesario ya que no elude la cuestión de la equivalencia sino la plantea desde otra óptica, rechazando la posibilidad de que exista un concepto de equivalencia universalmente aplicable.

Y en eso vemos de nuevo surgir el problema del tan anhelado modelo de traducción que hasta el momento no se ha podido lograr en su totalidad ni en el ámbito de la traducción literaria ni en el de la jurídica.

4 ESTUDIO DE CASO

Me gustaría ilustrar estos planteamientos con un caso práctico: la comparación de 5 traducciones a diferentes idiomas de un brevísimo fragmento de un cuento de Thomas Bernhard, en que el análisis lingüístico y el jurídico se completan (Ilieva, 2014: 9).

Die Welt ist eine ganz und gar, durch und durch juristische, wie Sie viel leicht nicht wissen. Die Welt ist eine einzige ungeheure Jurisprudenz. Die Welt ist ein Zuchthaus! (Bernhard (2003) *Ist es eine Komödie? Ist es eine Tragödie?*)

Svetat e iztsialo iuriditcheski, kakto mozhe bi ne znaete. Svetat e edno edinstveno ogromno pravorazdavane. Svetat e zatvor. (Bernhard (2006) *Komedia li e? Tragedia li e?*, (traducción de Maria Popova))

Vi, mozhet bit, ne znaete, no mir tselikom i polnostiu, ves naskvoz pronizan iurisprudentziei. Mir – sploshnaia tchudovishtnaia iurisprudentsia. Mir – eto katorga. (Bernhard (2001) *Komedia?.. Ili tragedia?*, (traducción de Andrey Gordasevich))

El mundo es un mundo completamente, profundamente jurídico, como Usted quizás no lo sabe. El mundo es una sola, grandiosa jurisprudencia. (Bernhard (2010) *¿Es una comedia?, ¿Es una tragedia?* (traducción de Raffaele De Giorgi))

El mundo entero no es más que una jurisprudencia. El mundo entero es un presidio. (Bernhard (2017) *¿Es una comedia?, ¿Es una tragedia?* (traducción de Miguel Sáenz))

Svetat e iztsialo podchinen na pravoto. Vie mozhe i da ne go znaete. Svetat e edno edinstveno ogromno pravorazdavane. Svetat e edna tamnitsa.

(Bernhard (2003) *Komedia li e tova? Ili tragedia?* (traducción de la autora))

Cuatro de las traducciones fueron encontradas en la red, la segunda traducción búlgara es mía, hecha para el caso concreto. Algunas traducciones son incompletas.

¿Qué es lo que nos revela la comparación de estas cinco traducciones? En primer lugar, la proximidad engañosa de los términos *juristische* y *Jurisprudenz* (dos palabras que derivan del latín – *iuridicus* – ‘referente al Derecho y a la administración de justicia’), lo que podría llevar a la idea de que basta con trasladar los términos a la lengua de la traducción como préstamos culturales. En determinado contexto, sobre todo un contexto especializado, esto podría ser correcto – cuando la traducción está destinada a especialistas, concretamente juristas, la transferencia mecánica de *jurídico* y *jurisprudencia* es admisible inclusive a las dos lenguas eslavas en que la palabra originaria (*pravo*) - tiene otra etimología. El problema es si dos palabras, presentadas como traducción una de la otra, son equivalentes. ¿Permite la coincidencia literal de los términos considerar que son idénticos también por su sentido? Inclusive cuando la palabra es la misma en ambas lenguas ¿podría ella significar cosas distintas en uno y en otro Derecho?

Cuando se trata de lectores que no son especialistas, es obvio que el enfoque ha de ser diferente: buscar el sentido, la lógica del texto y no la exactitud del término. Para un lector común y corriente cuya lengua es eslava, la expresión *El mundo es jurídico* quedaría incomprensible - jurídico puede ser un problema, jurídica puede ser la carrera, la facultad, la revista pero no un concepto abstracto y global como el mundo. Según el Diccionario de la Lengua Búlgara, el adjetivo *jurídico* significa *relacionado con el Derecho* y tiene varios sinónimos – *praven, pravov, legalen, zakonov* – que en las lenguas no eslavas no se dan. Así que la interpretación debería orientarse a la amplificación del campo semántico – el mundo está relacionado con el Derecho, está vinculado, dependiente, subordinado al Derecho.

El término *jurisprudencia*, que en los países mediterráneos de tradición romana justiniana se refiere a resoluciones judiciales idénticas, e.d. a la práctica del tribunal, en los países anglosajones está más cerca de lo que en aquellos es la Filosofía del Derecho en el marco de la Teoría General del Derecho. Vemos un parcial desencuentro en el sentido de un mismo término que en condiciones históricas distintas ha cobrado una orientación distinta y de acuerdo al contexto esta diferencia puede aumentar.

Así, *jurisprudencia*, según el diccionario, representa: 1) Un conjunto de ciencias jurídicas; 2) Práctica judicial en el sentido de interpretación idéntica de una misma norma por los tribunales.

Ambas traducciones búlgaras optan por traducir *jurisprudencia* como *pravorazdavane* (*administración de justicia*).

Administrar justicia: Aplicar la justicia, procesar, judicializar.

No cabe duda de que desde la óptica del especialista los dos términos no son reemplazables, no es lo mismo aplicar las leyes y ocuparse de Derecho en general. La traducción literaria, sin embargo, admite y aspira a una equivalencia funcional – el mundo está subordinado al Derecho, se ha reducido únicamente a las reglas, a la aplicación de las leyes, está petrificado en ellas, se ha convertido en una administración de justicia y nada más. En nombre de la sugestión artística del texto, un desfase similar del sentido no es relevante ya que el sentido y la intención del autor están conservados, en la medida en que podemos estar seguros de que ésta ha sido su intención. La traducción literaria en su esencia es subjetiva, de ella no derivan efectos jurídicos y eso explica por qué podemos permitirnos cierta libertad de interpretación. Esta traducción no tiene relevancia jurídica.

Por otro lado hay una diferencia fundamental entre la tarea del traductor literario y la del autor del original en que prevalece la natural afinidad a la lengua mientras que en la traducción prevalecen las relaciones semánticas, el contenido (Stanchev, 2018: 146-151).

Evidentemente no ha sido esta la vía que ha seguido la reflexión del traductor ruso que prefirió transmitir la sugestión, conservando el término original pero extendiendo la interpretación a otra faceta del sentido de *jurídico*: el Derecho está en todas partes, todo obedece a lo que ha dicho el tribunal, por lo cual utiliza un verbo mucho más expresivo –*pronizat, pronizivat*– penetrar, atravesar, causar dolor, atravesar con un objeto agudo o con un arma de fuego, la connotación es claramente negativa. Otra vez afrontamos una interpretación subjetiva que en la traducción jurídica no sería posible, es prácticamente inadmisibles. A diferencia de sus colegas, el traductor ruso ha reforzado la interrogante, la inseguridad, la vacilación mediante los puntos suspensivos en el título.

En la primera traducción al español de Raffaele De Giorgi, supuestamente mexicano (no hay seguridad de que él es el traductor), parece que no se dio el problema de la interpretación – no se le puede culpar de haber interpretado erróneamente la intención del autor ya que traslada los dos términos tal cual, sin ningún cambio, contando probablemente con la colaboración del lector.

En cambio, tanto Miguel Sáenz, el traductor español, como Andrey Gordasevich, el ruso, eligen una palabra mucho más matizada emocionalmente: traducen *Zuchthaus* – (cárcel, prisión) – como *katorga, presidio*, lo que comparte la segunda traducción búlgara. Para el Derecho *prisión* y *presidio* son dos penas distintas: *presidio* es un tipo de pena por delitos criminales y políticos graves que supone un trabajo físico pesado y ha desaparecido hace mucho del sistema penal; *prisión* o *cárcel* es el lugar en que se tiene a las personas cumpliendo una sentencia firme que condena al imputado a prisión, a privación de libertad, lo mismo se refiere a los procesados o investigados a quienes se ha aplicado la medida de

prisión preventiva. En un texto jurídico especializado estas penas suponen consecuencias, efectos jurídico-penales distintos.

CONCLUSIONES

La comparación entre cinco traducciones de un texto literario que contiene términos jurídicos pero no es técnicamente especializado, permite concluir que en el lenguaje del Derecho no siempre términos de etimología igual y que suenan de forma igual tienen el mismo sentido. Lo que es admisible en la traducción literaria, no siempre lo es en la jurídica. La metodología del análisis comparativo permite formular conclusiones útiles para la práctica de la traducción en el sentido del tipo de equivalencia al cual debería aspirar el traductor siendo el enfoque funcional necesario y apropiado y rechazando la posibilidad de que exista un concepto de equivalencia universalmente aplicable.

Así un breve ejemplo nos da la idea de la problemática inagotable de la traducción en sus distintas formas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chukwu, U. (1991) Plaidoyer pour la part de la jurisprudence en traductologie. *Meta*, 36 (4): 562-563.
- Didier, E. (1990) *Langues et langages du droit*. Montréal: Wilson&Lafleur.
- Gémar, J. C. y Kasirer, N. (2005) *Jurilinguistique: entre langues et droits. Jurilinguistics: Between Law and Language*. Montréal: Thémis/Bruylant.
- Ludskanov, A. (1998) Principat na funkcionalnite ekvivalenti – osnova na teoriata y praktikata na prevoda. En E. Georgiev (ed.) *Izkustvoto na prevoda* (pp. 99-116). Sofía: Narodna cultura.
- Marí, E. (1998) Derecho y literatura: algo de lo que sí se puede hablar pero en voz baja. *Doxa*, 21 (2): 251-287.
- Mounin, G. (1979) La linguistique comme science auxiliaire dans les disciplines juridiques. *Meta*, 24 (1): 9-17.
- Pasqual Liaño, M. (1997) Las peculiaridades del lenguaje jurídico desde la perspectiva del jurista. En P. San Ginés Aguilar, E. Ortega Arjonilla (eds.) *Introducción a la traducción jurídica y jurada* (p. 11). Granada: Comares.
- Pelage, J. (2005) La traductologie, science auxiliaire du droit. *Babilonia, Revista Lusofona de Linguas, Culturas e Tradução*, 2-3 (pp. 31-41). Lisboa: Universidade Lusofona de Humanidades e Tecnologias.
- Šarčević, S. (1997) *New Approach to a Legal Translation*. London: The Hague.
- Šarčević, S. (2000) *Legal Translation and Translation Theory: A Receiver-oriented Approach*. Disponible en <http://www.tradulex.com/Actes2000/sarcevic.pdf> [Consultado el 6 de abril de 2019].
- Stanchev, Hr. (2018) Chuzhdosta y srodiavaneto na ezitsite v prevoda. Nabludenia varhu prevodnata teoria na Walter Benjamin. En N. Stalianova (ed.) *Bulgarska rech, godina XXIV, kniga 1* (pp. 146-151). Sofía: Universitetsko izdatelstvo Sv. Kliment Ohridski.
- Tashev, R. (2001) *Teoria na tilkuvaneto*. Sofía: Sibi.
- Vermeer, H. (2000) Skopos and Commission in Translational Action. En L. Venuti (ed.) *The Translation Studies Reader* (pp. 221-232). London: Routledge.

RECURSOS DE ANÁLISIS EMPÍRICO

Bernhard, T. (2003) *Erzählungen Kurzprose*. Wien: Suhrkamp Verlag.

Bernhard, T. ([1993] 2017) *Relatos* (traductor Miguel Sáenz). Madrid: Alianza Editorial.

Bernhard, T. (2006) *Komedia li e? Tragedia li e?* (traducción de Maria Popova). Disponible en <https://www.hulite.net/modules.php?name=News&file=article&sid=55702> [Consultado el 12 de junio de 2019].

Bernard, T. (2001) *Komedia? Ili Tragedia?* (traducción de Andrey Gordasevich). Disponible en http://lib.ru/INPROZ/BERNHARD/Komoedie.txt_with-big-pictures.html [Consultado el 15 de mayo de 2019].

La jurisprudencia ¿es una comedia?, ¿es una tragedia? (2010) (traducción de Raffaele De Giorgi) Disponible en <http://literaturayDerecho.blogspot.com/2010/06/la-jurisprudencia-es-una-comedia-es-una.html> [Consultado el 4 de junio de 2019].

LITERARY TRANSLATION VS. LEGAL TRANSLATION: CONVERGENCES AND DIVERGENCIES

Abstract. The article addresses the topic of the coincidence between literature and law as two activities that directly affect society with the aim of educating citizens defending their interests through the law or through moral sanctions. A significant and controversial issue that cannot be ignored in translation studies is the concept of equivalence. The comparison of different translations of the same text inevitably involves different equivalence theories applied to literary and legal translation. That is why the article includes a case study of translation of a literary fragment of legal subject matter into several languages.

Key words: language, literature, law, translation, equivalence

Ludmila Ilieva (Dr. Phil., Prof.^a titular) trabaja actualmente en la Universidad de Sofia San Clemente de Ojrid, Bulgaria. Sus intereses académicos incluyen la teoría y la práctica de la traducción, traducción literaria y especializada (jurídica y judicial), civilización de España y América Latina. Correo electrónico: ludmila.ilieva@gmail.com

VERBALIZACIÓN DE EMOCIONES COMO HERRAMIENTA DE LA CORTESÍA EN EL ESPAÑOL PENINSULAR

OLENA KURCHENKO

Universidad Nacional Tarás Shevchenko de Kíev, Ucrania

Resumen. El desarrollo de la emotiología como un nuevo ámbito de estudio interdisciplinar a caballo entre la lingüística y la psicología, junto con los descubrimientos revolucionarios en la investigación de las emociones gracias a la ciencia neuronal, permiten un nuevo enfoque de la verbalización (y de la nominación) de las emociones en el contexto de la *cortesía* (y la descortesía) en muchas lenguas, incluido el español peninsular. El objetivo del presente artículo es aplicar la *teoría de emociones construidas* de Feldman Barret al estudio de la verbalización de emociones por la parte de los participantes del concurso culinario *Masterchef 6* (2018), *Masterchef Celebrity 3* (2018), *Masterchef Junior 6* (2018) en TVE con el fin de analizar las estrategias de cortesía.

Palabras clave: cortesía verbal, emotiología, pragmática sociocultural, ciencias afectivas, realismo afectivo

INTRODUCCIÓN

La lingüística empezó a interesarse por las emociones en los años 70-80 del siglo pasado, y una de las afirmaciones compartidas por los lingüistas de entonces era que los nombres de las emociones no son recursos emotivos, algo que no puede estar más lejos de la realidad, y que ahora mismo se está enfocando desde un punto de vista totalmente opuesto. Ya hace más de 15 años el emotiólogo ruso Shajóvskiy afirmaba que los nombres de las emociones sí pertenecen a los recursos emotivos léxicos (Shajovskiy, 2009: 25).

Hoy en día esas intuiciones se confirman gracias a los recientes logros de la neurociencia, en particular, a la *teoría de las emociones construidas* de Lisa Feldman Barrett. Tras 20 años de investigaciones, la directora del *Laboratorio de Ciencias Afectivas Interdisciplinarias* de la Universidad de Northeastern afirma que la verbalización de las emociones juega el papel principal en su correcta comunicación.

Hasta ahora la emotiología lingüística nunca había tenido contacto alguno con la neurociencia por la razón evidente de que los logros de la neurociencia en el

ámbito de las emociones son muy recientes. De hecho, el libro de Feldman Barrett sobre la teoría de las emociones construidas *How Emotions are Made: The Secret Life of the Brain* fue publicado por primera vez en 2017, y ya al cabo de un año fue traducido a muchas lenguas (incluido el español *La vida secreta del cerebro: Cómo se construyen las emociones*) llegando a ser un indiscutible bestseller mundial. En palabras de la propia Feldman Barrett:

Poco a poco, la ciencia de la mente está prescindiendo, por fin, de sus “ruedines” auxiliares. El cráneo ya no es el campo de fuerza que fue antaño, ahora que la tecnología de la imaginología cerebral puede observar de manera inocua el interior de la cabeza humana. Nuevos dispositivos portátiles de medición trasladan la psicología y la neurociencia del laboratorio al mundo real. (Feldman Barrett, 2018: 349-350)

1 EL CONCEPTO DE CORTESÍA Y LAS EMOCIONES

El objeto de nuestra investigación es el estudio de la verbalización de emociones utilizada como elemento de *estrategias de cortesía*, con el fin de establecer y mantener relaciones armoniosas entre los interlocutores. Como material nos valemos del ciclo de programas del concurso culinario *Masterchef 6* (2018), *Masterchef Celebrity 3* (2018), *Masterchef Junior 6* (2018) en TVE. Nuestra elección se explica por la diversidad de situaciones que viven los concursantes tanto en grupo como individualmente por la espontaneidad de sus actos de habla, así como por la expresión tan viva de dos (tan importantes en la teoría de la cortesía de Brown y Levinson) aspiraciones de cada uno: la de afiliación al grupo de concursantes y la de prosperar individualmente en el concurso y llegar a la victoria (Brown y Levinson, 1987: 15). La peculiaridad del material elegido consiste en la diversidad de los hablantes: los concursantes del *Masterchef* clásico son gente de procedencia muy variada, de diferentes edades y profesiones, y los une el hecho de ser aficionados a la cocina; de los participantes de *Masterchef Junior* se puede decir lo mismo, pero además todos ellos son niños (de 7 a 12 años); en *Masterchef Celebrity*, en cambio, los concursantes son famosos (deportistas, actores, cantantes, modelos, directores, escritores etc.) a los que les gusta pasar tiempo en la cocina y que participan con ganas en el programa.

Por ser la estrategia principal de mantener las relaciones armoniosas (o sea el equilibrio emocional) entre las personas, la *cortesía* es vital en nuestra comunicación cotidiana.

De las diversas definiciones que se han dado de la *cortesía*, una de las que nos parecen más acertadas es la que Escandell recoge en su libro *Introducción a la pragmática*:

La *cortesía* puede entenderse de dos maneras diferentes. Puede concebirse, en primer lugar, como un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento

adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras: lo que se ajusta a las normas se considera cortés, y lo que no se ajusta es sancionado como descortés. *Esta cortesía se ha interpretado como un mecanismo de salvaguardia que establecen todas las sociedades para que la agresividad de sus miembros no se vuelva contra ellos mismos.* (Escandell, 1996: 136)

Por otra parte, Yus, en la obra *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, trata este tema así: ‘La cortesía es una estrategia típicamente humana destinada a favorecer las relaciones entre los semejantes y mitigar la imposición de determinadas acciones a otras personas’ (Yus, 2001: 187).

Nos parece oportuno basarnos en los recientes logros de la neurociencia, y en concreto, en la teoría de las emociones construidas de Lisa Feldman Barrett que une ideas de varias tendencias de estudios de construcción de las emociones: de la construcción social Feldman Barrett ha tomado la idea de la importancia de la influencia de la cultura y de la visión del mundo; de la construcción psicológica, el postulado de que las emociones se construyen por los sistemas básicos del cerebro y del cuerpo; y de la construcción neuronal, la conclusión sobre el hecho de que la experiencia crea sinapsis en el cerebro:

las interconexiones de nuestro cerebro no son consecuencias inevitables solo de nuestros genes. Hoy sabemos que la experiencia es un factor que también contribuye. Los genes, incluyendo los que conforman el “cableado” del cerebro, se activan y se desactivan en contextos diferentes (los científicos llaman a este fenómeno plasticidad). Esto significa que algunas de nuestras sinapsis se han creado literalmente porque otras personas nos han hablado o nos han tratado de una manera determinada. En otras palabras, la construcción se extiende hasta el nivel celular. La estructura “macro” de nuestro cerebro en gran medida viene predeterminada, pero el “microcableado” no. En consecuencia, las experiencias pasadas contribuyen a determinar nuestras experiencias y percepciones futuras. (Feldman Barrett, 2018: 58)

Uno de los conceptos básicos introducidos por Feldman Barrett en los marcos de la *teoría de las emociones construidas* es el concepto del *realismo afectivo*. Este concepto nos ayudará a comprender por qué la percepción de lo dicho puede ser tan variable dependiendo de quién, dónde y en qué situación lo ‘decodifica’.

Cuando experimentamos un afecto sin saber la causa, es más probable que tratemos ese afecto como información sobre el mundo y no como nuestra experiencia del mundo. El psicólogo Gerald L. Clore se ha pasado decenios realizando experimentos ingeniosos para entender mejor cómo tomamos decisiones cada día basándonos en corazonadas. Este fenómeno se llama *realismo afectivo* porque experimentamos unos hechos supuestos sobre el mundo que en parte son creados por nuestras sensaciones (Feldman Barrett, 2018: 105).

2 REALISMO AFECTIVO Y VERBALIZACIÓN DE EMOCIONES

De tal manera, el *realismo afectivo* puede hacer que una persona en el momento de excitación febril dote una frase neutral de valor negativo, y por lo tanto pueda percibirla como ofensiva.

Para una mejor comprensión del concepto del *realismo afectivo* se usa el concepto de interocepción: la interpretación que da nuestro organismo a nuestro estado fisiológico. Feldman Barrett afirma que nuestro cerebro ‘confunde’ fácilmente nuestros índices fisiológicos con emociones: por ejemplo, a personas con taquicardia (por razones cardiológicas) las caracteriza una inclinación a alarmarse, porque el cerebro interpreta los latidos acelerados del corazón como ‘alarma’ (aunque la causa realmente es otra).

Del mismo modo las emociones son capaces de provocar las sensaciones fisiológicas típicas para ellas. Pongamos algunos ejemplos:

Josetxo (11 años), antes del anuncio de los puntos acumulados en el tercer día del concurso:

- Yo tengo un nudo en la tripa y en la garganta.
(Programa 3 *Masterchef Junior* 6, 00:40:50)

Dos niñas esperando el veredicto final de los jueces que va a definir si se quedan o dejan el concurso:

- Tenemos que *estar tranquilas*, tía, da igual...
- *Me duele la tripa y todo.*
(Programa 1 *Masterchef Junior* 6, 00:41:25)

Samantha comentando el estado emocional de Oxana que está presentando su plato al jurado, aquí vemos que describe los síntomas fisiológicos de nerviosismo de Oxana:

S: ¡Cómo *te tiembla el pulso*, eh, Oxana!
O: *Estoy súper nerviosa...*
(Programa 12 *Masterchef* 6, 00:35:07)

A continuación:

S: Estas *lágrimas* que has soltado cuando veías que comíamos tu plato son el resultado de *la pasión* que tú le pones a tu cocina.
(Programa 12 *Masterchef* 6, 00:38:12)

Un niño de 10 años esperando el veredicto de los jueces:

Unai: ¡Me voy a *desmayar!*
(Programa 1 *Masterchef Junior* 6, 00:38:00)

En el siguiente ejemplo los niños podían elegir de qué capitán desean ir, y nadie quiere ir al equipo del capitán Dani:

Niños: ¡Dani, *no llores!*

Dani: *No lloro, pero estoy a punto. Pero aún no lloro. Aún no.*
(Programa 3 *Masterchef Junior* 6, 00:48:54)

El mismo Dani en otro concurso de repente se sintió mal:

Dani: *Estoy sofocado.* Es que no puedo, tío, *estoy sofocado*, me tengo que sentar. Entre el calor y las patatas que ya no me salen... *ya no sé ni hablar.*

Paula: Dani, ¿qué te pasa?

Dani: *Estoy nervioso.* Cuando *estoy nervioso, me sofoco* que significa que como no pare, *me explota la cabeza.*

(Programa 4, *Masterchef Junior* 6, 00:01:14)

Evelyn (12 años) y Ferrán (10 años) vuelven al concurso después de la repesca:

Evelyn: Volver a las cocinas *Masterchef* es una experiencia superguay y *siento como un hormigueo por todo el cuerpo.*

Ferrán: *A mí me ha llenado de magia el cuerpo* y es una experiencia muy guay.

(Programa 4, *Masterchef Junior* 6, 00:01:38)

En el siguiente ejemplo Samantha (una de los 3 jueces) está descontenta con el trabajo de los concursantes:

S: ¡Vaya desastre de postre! No os digo más. *¡Me muero de la rabia!*

(Programa 1, *Masterchef Celebrity* 3, 00:02:15)

Dice Feldman Barrett que ‘las personas utilizan el afecto como información, creando realismo afectivo, en toda su vida cotidiana’ (Feldman Barrett, 2018: 105-106).

El cerebro humano está programado para esta ilusión llamada *realismo afectivo*, parcialmente porque la interocepción momentánea crea en nosotros cierto afecto que nosotros interpretamos como información sobre el mundo. A la gente le gusta decir que ver significa creer, pero *el realismo afectivo* demuestra lo contrario: creer significa ver (*u oír*).

La estructuración anatómica del cerebro humano hace que ninguna decisión ni acto puedan ser libres de interocepción ni del afecto, por más que la gente se engañe en cuanto a su racionalidad. Las sensaciones de nuestros cuerpos ahora mismo proyectan de antemano lo que vamos a sentir y hacer en el futuro.

3 EL CONCEPTO DE RESONANCIA EMOCIONAL Y LA CORTESIA

Una de las funciones primordiales de las emociones (que como hemos visto, no son otra cosa que conceptos) está relacionada con la capacidad de los conceptos

de regular el presupuesto de nuestro cuerpo. Dependiendo de cómo categorizamos nuestro sudor o sofoco, nuestro presupuesto del cuerpo puede experimentar cambios diferentes. La categorización de inquietud puede causar una emisión moderada de cortisol (por ejemplo, para levantar los brazos); la categorización de miedo, una emisión de cortisol más alta (para poder escapar); la categorización de descanso no exige ningún cortisol adicional.

A menudo la gente (sobre todo los adultos, aunque no todos) es consciente de que cada uno de los que viven la misma situación, pueden vivirla emocionalmente a su manera. Esto se ilustra muy bien con el siguiente ejemplo del Programa 3 de *Masterchef Celebrity 3*. Cinco concursantes participan en la prueba de eliminación (el que haga el peor plato queda eliminado). Cada uno de ellos tenía derecho de pedir ayuda a sus compañeros que ya han pasado a la siguiente etapa del concurso y están en la galería, que les ayuden y cocinen con ellos. A cuatro concursantes los compañeros les dijeron que sí, y a Antonia, la única compañera que quedaba en la galería, Carmen, le negó la ayuda (porque las relaciones entre ellas no eran especialmente buenas). De este modo, Antonia era la única quien hacía la tarea sola, y se sentía sola y abandonada, y más aún por haber pisado su propio orgullo y haber pedido ayuda a Carmen. Las siguientes réplicas tienen lugar después de la evaluación por el jurado del plato de Antonia, que no puede reprimir las lágrimas:

00:02:32 A: Las relaciones para mí son muy importantes y cada uno con su conciencia y ya está.

00:02:33 C (a sus compañeros en la galería): Yo, yo, yo, y todos los demás, nuestros enemigos.

María: *Ella lo piensa así. Es que su realidad es otra y está equivocada.*

(Programa 3. *Masterchef Celebrity 3*)

Luego, cuando de acuerdo con el veredicto final de los jueces, Antonia y Jaime tienen que dejar el programa, en la última entrevista con la presentadora Eva, continúa la discusión sobre las relaciones de Antonia con el resto de los concursantes que lo ven, oyen y responden desde la galería. El fragmento citado abajo confirma la siguiente afirmación de Feldman Barrett en cuanto al *realismo afectivo*: 'El afecto nos hace creer que los objetos y las personas del mundo son intrínsecamente negativas o positivas' (Feldman Barrett, 2018: 105).

00:02:41 E: Antonia, Jaime, es la primera vez que hay una doble expulsión y desde luego yo estoy completamente en shock, no sé, vosotros, ¿cómo os sentís, Antonia?

00:02:42 A: Este llanto para mí ha sido como de liberación. Me he liberado. Estoy bien [...] Pero mi llorar ha sido *contra los fariseos*.

Boris (balcón): ¡*Fariseos!*!

A: ¡*Fariseos!*

(Programa 3. *Masterchef Celebrity 3*)

Luego vemos el desacuerdo total y general con Antonia tanto de los concursantes que se quedan en el programa como de Jaime, que se va a la vez que Antonia, de acuerdo con el veredicto de los jueces, lo cual subraya la evidencia del hecho que Antonia es prisionera de su propio ‘realismo afectivo’.

00:02:35 Boris: Antonia, ¡nooo! ¡No insistas en eso!

00:02:36 María: *No tienes razón.*

00:02:36 Paz: *Que no, no, Antonia, no.*

00:02:37 Mario: *No puede ser.*

00:02:38 Todos: *No, no.*

00:02:39 A: Alguno(s) me han atacado de vez en cuando injustamente.

00:02:40 Paz: *Me da coraje que lo termine así.*

00:02:41 Jaime: Yo creo que, Antonia, *estás exagerando un poco.*

[...] Antonia, yo creo que no... *no lo estás enfocando bien.*

(Programa 3. *Masterchef Celebrity 3*)

En defensa de Antonia hay que decir que ‘nuestras percepciones son tan vivas e inmediatas que nos obligan a creer que experimentamos el mundo *tal como es*, cuando en realidad experimentamos un mundo *construido* por nosotros’ (Feldman Barrett, 2018: 119).

Veamos ahora como Paz Vega (desde la galería) se dirige a Antonia con el objetivo de sacarla de su realismo afectivo y crear en ella la resonancia emocional con el resto de los concursantes. Para ello se vale de la verbalización de sus emociones y sentimientos:

00:02:43 Paz: A mí me gustaría decir una cosa, porque, Antonia, *yo te adoro y te quiero y lo sabes. Me da mucha pena que en ese momento tuyo que es tu despedida no saques lo bueno que has vivido, porque hemos vivido cosas muy bonitas y muy buenas aquí, ¡sí!*

(Programa 3. *Masterchef Celebrity 3*)

Antonia da la respuesta de la cual se hace claro que está de acuerdo con Paz y que ha ‘pasado la página’, o, valiéndonos de la terminología de Feldman Barrett, su interocepción ha cambiado (como ella misma dijo en el fragmento arriba, después de sus lágrimas ‘se ha liberado’). En su respuesta a Paz ella pide dejarlo atrás. Hay que tener en cuenta que el español no es lengua materna de Antonia y aunque ha vivido casi 30 años en España sus expresiones no siempre son gramaticalmente correctas, sobre todo cuando está nerviosa:

00:02:44 Antonia: *Sí, un poco más de alegría, tenemos (que) cortar, cortar* (hace gesto como cortando con las tijeras). *Todo atrás, mi amor, todo atrás* (hace gesto con las dos manos como tirando cosas detrás de su espalda).

(Programa 3. *Masterchef Celebrity 3*)

Como se puede ver, finalmente la armonía está alcanzada, cosa que es siempre el objetivo de la *cortesía*.

CONCLUSIONES

Gracias a los recientes logros de la ciencia neuronal, y en particular a la recientemente formulada *teoría de las emociones construidas* de Feldman Barrett resalta la importancia de la nominación de la emoción (tanto la propia como la del otro) para conseguir una resonancia emocional adecuada por parte del interlocutor. Esta resonancia no es otra cosa que la *cortesía*, ya que es una estrategia dirigida a establecer relaciones armoniosas entre los interlocutores y minimizar la presión sobre el interlocutor. Precisamente ese es el objetivo de la verbalización (y la nominación) de las emociones: conseguir el equilibrio emocional en las relaciones con el interlocutor. De esta manera se evidencia que la verbalización (incluida la nominación) de las emociones es una herramienta de *la cortesía*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, P. y Levinson, S. (1987) *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escandell, M. V. (1996) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Feldman Barrett, L. (2018) *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Shajovskiy, V. I. (2009) *Yazyk i emotsii v aspekte lingvokulturologii*. Volgograd: Izdatelstvo VGPU "Peremena".
- Yus, F. (2001) *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

RECURSOS DE ANÁLISIS EMPÍRICO

- Masterchef 6* (2018) Disponible en <https://www.rtve.es/alacarta/videos/masterchef-6/> [Consultado el 20 de febrero de 2019].
- Masterchef Celebrity 3* (2018) Disponible en <https://www.rtve.es/television/masterchef-celebrity3/> [Consultado el 15 de febrero de 2019].
- Masterchef Junior 6* (2018) Disponible en <https://www.rtve.es/television/masterchef-junior-6/> [Consultado el 25 de febrero de 2019].

VERBALIZATION OF EMOTIONS AS COURTESY TOOL IN PENINSULAR SPANISH

Summary. The development of emotiology as an interdisciplinary new avenue of research between linguistics and psychology, together with the revolutionary discoveries in the investigation of emotions thanks to neuroscience, allow a new understanding of the verbalization of emotions in the context of *politeness* (and impoliteness) in many languages, including peninsular Spanish. The objective of this article is to apply Feldman Barret's *theory of constructed emotions* to the

study of the verbalization of emotions by the participants of the culinary contest *Masterchef 6* (2018), *Masterchef Celebrity 3* (2018), *Masterchef Junior 6* (2018) in TVE in order to analyze *courtesy strategies*.

Palabras clave: verbal politeness, emotiology, sociocultural pragmatics, affective sciences, affective realism

Olena Kurchenko (Dra. en Filología Románica, Profesora) trabaja actualmente en la Universidad Tarás Shevchenko de Kíev, Ucrania. Sus intereses académicos incluyen la pragmática sociocultural, la cortesía verbal, la emotiología y la comunicación intercultural. Correo electrónico: elena_2050@ukr.net

REPENSANDO LA ENSEÑANZA DE L2 EN PROGRAMAS DE ESTUDIO EN EL EXTRANJERO (PREE): CONSIDERACIONES A PARTIR DE UNOS CURSOS DE ESPAÑOL UNIVERSITARIOS

MARÍA VICTORIA LÓPEZ PÉREZ

Universidad Pública de Navarra, España

Resumen. Aunque algunas universidades españolas cuentan con una extensa experiencia en la recepción de estudiantes extranjeros en programas de EL2 (*PREE*), otras, generalmente de reciente creación, están empezando a prestarles atención, entre otros motivos, como parte de su apuesta por la internacionalización. Es el caso de la Universidad Pública de Navarra, España, que, en la última década, viene ofreciendo cuatro asignaturas de español L2 a más de 150 estudiantes internacionales que las cursan anualmente como parte de su programa de estudios en la universidad de acogida. Actualmente se está llevando a cabo una investigación cuyas conclusiones servirán de referencia para revisar los objetivos de aprendizaje y los programas de las mencionadas asignaturas, o para la elaboración de otros destinados a asignaturas EL2 de nueva creación que se ajusten al perfil, a las necesidades, a los intereses y a las expectativas de los estudiantes internacionales a los que van dirigidas. La investigación en curso, de tipo cuantitativo, tiene como muestra un centenar de estudiantes de los cursos 2017-18 y 2018-19, y analiza el perfil sociolingüístico de los estudiantes, sus motivaciones para aprender español y sus actitudes hacia los distintos elementos que comprenden el contexto pedagógico de inmersión en que se desarrollan estas asignaturas. Los temas incluidos en la investigación y resultados parciales de esta nos sirven en este trabajo para reflexionar sobre aspectos pedagógicos y de investigación relacionados con los *PREE*.

Palabras clave: español como lengua segunda, programas de estudio en el extranjero, estudiantes universitarios, programación, análisis de necesidades, factores afectivos

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se ofrece una reflexión sobre los *Programas de estudio en el extranjero (PREE)* a partir de experiencias de aula y de investigación de uno de estos cursos de español como lengua segunda (EL2) ofrecidos por una universidad

española, la Universidad Pública de Navarra (UPNA). Desde su Facultad de Humanidades, e incardinadas en unos de sus estudios de grado, esta universidad ofrece cuatro asignaturas de EL2, dos en el primer semestre y dos en el segundo, cuya finalidad es mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes extranjeros de intercambio, de grado y posgrado. Cada una de estas asignaturas, a las que nos referiremos también como cursos, tiene 6 créditos y pueden ser elegidas por el alumnado de diferentes carreras universitarias para completar su programa académico en la universidad de acogida. Dos de estas asignaturas, Habilidades comunicativas en español para extranjeros I y II, se llevan ofreciendo desde hace ya una década. Las asignaturas de Lengua, cultura y literatura I y II son de reciente implantación. En las primeras se imparte español con fines generales, en los niveles A2 y B1 del *MCER*; las segundas, plantean un aprendizaje de lengua a través de contenidos culturales, en los niveles B1 y B2 del *MCER*. La oferta de todas ellas obedece a un plan estratégico de internacionalización por parte de la UPNA y no son estas las únicas asignaturas de EL2 que oferta la universidad. Junto a otros idiomas, los estudiantes internacionales pueden además estudiar español como lengua segunda en el *Centro Superior de Idiomas*, institución también dependiente de la universidad, pero en este caso, los cursos nos son gratuitos. Desde Relaciones Internacionales y Cooperación, dependiente del Vicerrectorado de Internacionalización de la UPNA, se acompaña la aclimatación de los estudiantes extranjeros a la universidad con actuaciones de acogida como el programa *Buddy*. La finalidad de este programa es apoyar a este alumnado a integrarse socialmente y académicamente en la universidad y en la ciudad. En él participan, de forma voluntaria, estudiantes de la universidad que tienen o van a tener una experiencia de intercambio similar en el extranjero, y cualquier estudiante a partir de segundos cursos. A los estudiantes participantes se les reconoce el trabajo en el programa *Buddy* con 1 ECTS.

Las cuatro asignaturas citadas en el párrafo anterior se encuentran en un proceso de revisión con el fin de introducir intervenciones pedagógicas que mejoren las que actualmente se llevan a cabo. Para esta revisión se va a tomar como referencia las conclusiones de una investigación iniciada en el curso académico 2017-2018, sobre una muestra de un centenar de estudiantes, que tiene como objetivo reunir información que permita trazar un perfil sociolingüístico de los estudiantes que cursan estas asignaturas, averiguar sus necesidades comunicativas en español, y conocer su motivación y sus actitudes respecto al aprendizaje de esta lengua. Así pues, los resultados de la investigación guiarán las modificaciones que se introduzcan en la programación de las asignaturas para adecuarlas a las características, a los intereses, a las necesidades y a las expectativas del alumnado al que van dirigidas. También servirán para idear un sistema que ponga las cuatro asignaturas en relación para que los estudiantes puedan cursar no solo una, sino varias de ellas durante su estancia en la universidad, y conseguir con ello progresar en el dominio del español. Además de orientar la docencia de las asignaturas en ediciones posteriores de las asignaturas, esta información servirá de base para la creación otras nuevas de EL2 que completen la oferta.

Las conclusiones de los distintos temas abordados en la investigación pueden contribuir a la investigación en los campos *Didáctica de EL2* y en el de *Adquisición de segundas lenguas*. Estos temas, así como los resultados parciales de dicha investigación, nos sirven en este trabajo de hilo conductor para reflexionar sobre aspectos atinentes a los programas de estudio en el extranjero.

1 LA INVESTIGACIÓN SOBRE FACTORES QUE INDICEN EL APRENDIZAJE EN DOS ASIGNATURAS DE EL2

1.1 TEMAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como recuerda Moreno Fernández (2018: 288): ‘los factores que operan en cualquier proceso de adquisición de lenguas son variados y la cantidad y complejidad de las dimensiones que cada uno de ellos encierra es bastante importante’. Exponemos aquí por esclarecedor el resumen que de ellos hace Ezpi y Azurmendi (1996: 64):

Factores relacionados con el aprendiz:

Individuales: inteligencia, aptitud lingüística, estrategias de aprendizaje, personalidad.

Socio-lingüísticos y demográficos: edad, género, nivel educativo, nivel sociocultural y socioeconómico, lengua nativa, lenguas que domina, nivel de dominio de la lengua meta.

Psicosociales o socio-afectivos: identidad social, la motivación hacia el aprendizaje de la L2, las actitudes respecto a la L2 y a la comunidad lingüística/cultural de la L2.

Factores pedagógicos: metodología, recursos didácticos, profesorado y contexto de aprendizaje.

Factores contextuales sociales o sociopolíticos que refieren al estatus que las distintas lenguas ocupan en la sociedad.

Esta clasificación no es ni definitiva ni exhaustiva. Por ejemplo, no contempla como factor socio-lingüístico las culturas educativas de las que provienen los aprendices, o entre los individuales, los estilos de aprendizaje, pero se tuvo en cuenta a la hora de concretar los temas de nuestra investigación. Esta se fija en los factores relacionados con el aprendiz: socio-lingüísticos y demográficos, socio-afectivos, y en factores pedagógicos, como puede observarse en los objetivos que se marca:

1. Obtener un perfil sociolingüístico de los estudiantes.
2. Obtener el perfil motivador y actitudinal del grupo de estudio.
3. Identificar correlaciones entre factores individuales (género, nivel de español, número de lenguas que hablan, contacto con el mundo hispano, distancia de la lengua nativa del estudiante con la lengua española), y las variables afectivas estudiadas.

4. Identificar factores que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que influyen tanto en el éxito del aprendizaje de la lengua meta como en la motivación para aprenderla (motivación, actitudes, rendimiento lingüístico).

Relacionados con los objetivos están las preguntas de investigación a las que tratará de responder la investigación:

- ¿Qué perfil general presentan los estudiantes que eligen estas asignaturas (nacionalidad, género, lenguas que hablan, contacto con el español, nivel de español)?
- ¿Cuáles son los motivos que conducen a los estudiantes a elegir las?
- ¿Cómo valoran los elementos de la situación de aprendizaje: profesorado, curso, grupo, recursos didácticos y programáticos?
- ¿Qué tipo de contenidos socioculturales y en qué ámbito (España/Latinoamérica) les interesan?
- ¿Se aprecian influencias de los factores individuales sobre las variables de tipo afectivo?
- ¿Tienen las motivaciones y las actitudes de los estudiantes influencia en su rendimiento lingüístico?

Como puede apreciarse, se trata de una investigación ambiciosa, con una muestra representativa, un centenar de estudiantes, y numerosas preguntas, cuyos datos recogidos están siendo analizados utilizando medios estadísticos. Las conclusiones de las preguntas de investigación que requieren de un análisis descriptivo correlacional serán próximamente publicadas para ponerlas a disposición de la comunidad investigadora. En este trabajo se incluyen resultados parciales de la investigación obtenidos del análisis de 44 sujetos de la muestra, y solo de algunas cuestiones que nos sirven para ejemplificar los aspectos sobre los que vamos reflexionar y no requieren un complejo estudio estadístico.

1.2 METODOLOGÍA: PARTICIPANTES Y CUESTIONARIO

La investigación se ha realizado a partir de las respuestas de 97 estudiantes de ediciones de las asignaturas Habilidades comunicativas I y II, en los años académicos 2017-18 y 2018-19. La recogida de datos se llevó a cabo en un cuestionario en línea confeccionado con *google forms*, en español y en inglés, que se pasó en clase el último día de los cursos. Con ligeras modificaciones para adaptarlo al contexto de investigación propio, se trata del cuestionario de Minera Reyna (2010) *Motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera en Alemania (MAALE)* y contiene los siguientes apartados:

- 0. Datos socio-lingüísticos
- I. Tipos de motivación (integradora, instrumental, intrínseca, extrínseca)
- II. Tipo de motivación dominante
- III. Grado de motivación

IV. Actitudes

- Actitud hacia sí mismo
- Actitud hacia la situación de aprendizaje (profesorado, asignatura, grupo, elementos del entorno didáctico)
- Actitud general hacia las lenguas extranjeras
- Actitud general hacia lo español y los españoles
- Actitud general hacia los países de habla hispana y sus gentes

V. Temas y ámbitos de preferencia

Las preguntas del cuestionario son cerradas, con escalas Likert y de diferencial semántico en sus respuestas, excepto la última en la que los estudiantes dejan constancia de los temas no tratados en el curso y que les gustaría trabajar en clase. La investigación, por tanto, va a ofrecer un análisis de datos cuantitativo, para lo que se va a utilizar la herramienta estadística “R”.

2 REFLEXIÓN SOBRE DATOS SOCIOLINGÜÍSTICOS Y DEMOGRÁFICOS

En el análisis de la muestra de 44 estudiantes, se observan tres datos: la abrumadora mayoría de mujeres (70%), los distintos niveles de español de los estudiantes: A1 (22%), A2 (9%), B1 (22%), B2 (34%) C1 (13%) y la cantidad de nacionalidades distintas dentro de un mismo grupo, diecisiete. Los estudiantes proceden de los cinco continentes, reflejo del alcance de los convenios internacionales que desarrolla la universidad. El dato de la edad no es significativo, puesto que la mayoría ronda los 20-21 años.

Respecto a los niveles, las asignaturas estudiadas se imparten en dos niveles A1-A2 y B1, aunque se sigue el principio de admitir a los todos estudiantes que las quieran cursar independientemente del nivel que tengan de español y, eso explica que haya un pequeño porcentaje que, a pesar de tener un nivel superior (C1), acudan a las clases. Por otra parte, los estudiantes han podido responder cuando se les preguntó por su nivel de español, el nivel en el que fueron ubicados o en el adquirido al final de curso. Recordemos que el cuestionario se pasó al final de este. Esta diversidad de nacionalidades, idiomas, y niveles de lengua puede considerarse una dificultad frente a cursos *PREE* en los que los grupos de estudiantes proceden de un mismo país o comparten un único idioma a nivel nativo. Sin embargo, esta heterogeneidad puede considerarse como un valor positivo y servir al desarrollo de la competencia intercultural del alumnado por la posibilidad de compartir con estudiantes de otras culturas un mismo espacio de aprendizaje. Como Moreno Fernández (2018: 292) indica: ‘la comunicación intercultural, en relación con la *ASL*, se produce cuando al aprendiz está inserto en una cultura y un contexto lingüístico diferentes a los suyos o en contacto con hablantes o aprendices procedentes de otras culturas’. La forma de hacer frente a esta situación de diversidad por parte de los programadores y profesores de las asignaturas es adoptar una metodología ecléctica, que incluya distintos

enfoques comunicativos para que dé encaje a las distintas culturas educativas de las que proceden los estudiantes, procurar tiempos en las sesiones en los que se puedan atender conjuntamente a estudiantes que comparten la misma lengua y los mismos problemas frente al aprendizaje del español, por ejemplo, problemas de pronunciación en los estudiantes chinos, e idear sistemas de evaluación flexibles, como el que mostramos en el Anejo 1. A todo ello contribuye también la elaboración de proyectos en grupo bien relacionados con la cultura hispánica o española o bien con los estudios de grado que cursan, en los que se potencia el empleo de las TIC y que son expuestos ante los demás estudiantes. De este modo, se potencia, de modo positivo, la autonomía en su propio aprendizaje, y la adquisición y asimilación de valores culturales. Por último, no se deben descuidar los aspectos emocionales, y una forma de atenderlos es crear un clima de aula en que los aprendices se sientan incluidos y sus personas y culturas respetadas.

3 REFLEXIÓN SOBRE FACTORES AFECTIVOS

Los factores socio-afectivos como la motivación, las actitudes y las creencias, son hoy también reconocidos por la comunidad investigadora, junto a los factores de tipo cognitivo, como responsables del aprendizaje. Los factores afectivos, como indica Dornyei (2005, citado en Tovar y Cando, 2019: 2) deben ser evaluados frecuentemente por profesores y autoridades académicas en las programaciones de lenguas: ‘Language instructors and school administrators, then should frequently check and revise not only the educational goals and beliefs but explore learners’ interest, effort, desire and attitude towards learning’. Para Gardner (1985: 10) el concepto motivación hace referencia ‘to the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experience in this activity’. Según este mismo autor (Gardner, 1982), la motivación activará el esfuerzo (el tiempo que emplea estudiando y el interés que le pone el estudiante), el deseo (el anhelo de dominar la lengua meta), y el afecto (las reacciones emocionales del aprendizaje frente al estudio). Por la relación de la motivación con el rendimiento académico y éste con la eficacia de la enseñanza y los niveles de aprendizaje (Spolsky, 1989), se consideró de interés averiguar en nuestra investigación los tipos de motivación de nuestros estudiantes, la motivación dominante global del grupo y el grado de motivación. Sin entrar en este momento en disquisiciones conceptuales sobre las categorizaciones de los tipos de motivación, son dos los tipos de motivación que se han planteado en la investigación: extrínseca e intrínseca. La primera engloba las motivaciones: integrativa, instrumental y resultativa en la taxonomía de Ellis (1997: 75-76). En la muestra parcial se ha encontrado que la motivación predominante es la extrínseca, pero la intrínseca también está presente en gran medida. Entre los motivos de naturaleza intrínseca los aprendices señalan el gusto por aprender cosas nuevas. Las motivaciones instrumentales que se han encontrado en un mayor número de respuestas son: aprendizaje del español para viajar, aprendizaje para facilitar la relación con personas hispanohablantes y aprendizaje para ser más

instruido. Llama la atención que los motivos para aprender español profesiones o académicos no han sido los más señalados. Estos resultados vienen a coincidir con los de un estudio realizado por Espí y Azurmendi (1996) realizado en 1992-93 sobre una muestra de 69 estudiantes de español de edades semejantes a los nuestros de un *PREE* en España. Una conclusión que sacamos de ello es que a pesar de que el español ha ganado fuerza internacional en lo profesional y lo científico desde los años en que las autoras anteriores realizaron el estudio, casi treinta años después, los estudiantes no aprecian la utilidad de nuestro idioma en esos ámbitos. El pronóstico que hacían entonces Espí y Azurmendi (1996: 70) de que la presencia del español en el mundo laboral y de los negocios a nivel internacional aumentaría, y que esto llevaría a los aprendices de español a apreciar la utilidad del español en estos campos no se ha cumplido.

La orientación didáctica de esta disquisición acerca de la motivación en el marco de los *PREE* nos lleva a incluir aquí lo que Lorenzo Berguillos (2018: 319-322) llama *Macroestrategias motivacionales*. Se trata de un listado de buenas prácticas por parte de los profesores de segundas lenguas, refrendadas por la investigación en enseñanza de lenguas, para conseguir aumentar la motivación de los estudiantes:

- L2 Transmitir un ejemplo de compromiso con la disciplina y asumir los objetivos de enseñanza por parte del profesor
- Crear una atmósfera relajada en el aula
- Presentar actividades de una forma ordenada, con objetivos definidos y graduados a los niveles de los alumnos.
- Hacer las clases interesantes
- Promover la autonomía en el aprendizaje
- Familiarizar a los alumnos con la cultura de la lengua 2

Por su papel también como atenuadores o favorecedores del aprendizaje, se ha creído procedente en la investigación analizar las actitudes de los estudiantes hacia su autoconfianza como aprendices de lenguas segundas, hacia los países, personas y culturas del ámbito hispánico y hacia distintos elementos de la situación de aprendizaje. De acuerdo con Ajzen, (2005: 3), actitud es ‘a disposition to respond favorable or unfavorable to an object, person, institution, or event’. Ejemplos de actitudes el campo de aprendizaje de lenguas pueden ser impresiones positivas o negativas sobre aspectos como la dificultad o simplicidad de una lengua, la facilidad o dificultad del aprendizaje, las preferencias de aprendizaje o uso de la lengua, el grado de importancia de la lengua, su agrado estético, incluso la consideración que los aprendices tienen respecto a los hablantes de esa lengua (Baker, 1992). Las actitudes son evaluables y pueden crearse o modificarse a través de la experiencia de contacto con la cultura, la lengua o los hablantes de esa lengua (Espí y Azurmendi, 1996). En las actitudes influyen distintas variables como la edad, el género, el contexto cultural, el entorno lingüístico, el contexto educativo y la aptitud lingüística del aprendiz (Baker, 1992). Nuestra

investigación tiene previsto estudiar las correlaciones entre los valores afectivos motivación y las actitudes, con el género y el nivel de español.

4 REFLEXIÓN SOBRE EL CONTEXTO PEDAGÓGICO

Entre los factores pedagógicos suelen distinguirse la metodología, los recursos didácticos, el profesorado y el contexto de aprendizaje. Los primeros han sido unos de los más estudiados en la Didáctica de la lengua y no podían faltar en nuestra investigación que incluye entre sus fines mejorar los programas de las asignaturas y poner en evidencia a partir de las valoraciones de estudiantes áreas de mejora en la programación, en las actuaciones del profesorado y en las condiciones ambientales de clases. Así, se incluyen en ella preguntas en las que los estudiantes valoran al profesorado, a los compañeros/as, la asignatura, los recursos didácticos y las condiciones ambientales del aula. Como comentario general se aprecia que los estudiantes dan su aprobado a los distintos elementos evaluados, con una suma de los valores muy bueno y bueno del 60%. Se encontró que obtienen una valoración más baja en el sistema de evaluación (60%) y en la plataforma virtual (59%). Respecto al sistema de evaluación llevado en práctica en las asignaturas de las que nos ocupamos, evalúa tanto procesos como resultados, y se plantea de forma flexible ya que se compone distintas tareas que deben ser realizadas en colaboración o de forma individual, y que, además, tienen la particularidad de que no todas son obligatorias (véase Anejo 1). Los estudiantes pueden dejar de realizar algunas de estas tareas, pero esta decisión les impide alcanzar las máximas calificaciones ya que pierden el porcentaje que esa tarea representa en la nota final. Tras la disconformidad por parte del alumnado con el sistema de evaluación detectada en la investigación, se introdujo un examen que mide los resultados de aprendizaje de las destrezas comprensión lectora, comprensión auditiva y competencia gramatical y léxica.

La investigación también indaga sobre la acogida que los estudiantes hacen de los temas culturales incluidos en la programación e insta a proponer otros de su interés. Los resultados han arrojado el dato de que el 70% de los estudiantes prefieren que en los cursos se traten temas no solo de España, sino también de países hispanoamericanos, contradiciendo la creencia de los programadores en el sentido de que porque los cursos tienen lugar en España, los estudiantes preferirían de forma mayoritaria que los temas se centrasen en este país.

Hay un elemento más que conforma el contexto pedagógico en los *PREE* en relación con los cursos de lenguas segundas que tienen lugar en contextos formales de aprendizaje en comunidades lingüísticas en las que lengua meta no está presente: el entorno social y cultural. Este entorno cobra especial protagonismo porque puede convertirse en un potente factor favorecedor del aprendizaje. Como señalan Lafford y Isabelli (2018: 505), el contexto pedagógico 'se amplía con actividades de acompañamiento promovidas tanto por los organizadores y como con las propias experiencias de estudiantes cuando interactúan con las comunidades de la lengua meta'. Las diferentes

subcompetencias que integran la competencia comunicativa salen reforzadas por ello, pero sin duda es la competencia sociocultural, según el modelo de Celce-Murcia, Dönyei y Thurrell (1995), o la intercultural según el modelo de Byran y Fleming (2001), las que salen más beneficiadas. Sobre esta última se encuentran estudios como el de Alfonzo, Cáceres y Santana (2017), que analiza los perfiles interculturales de estudiantes erasmus en una universidad española. Ahora bien, en qué grado, esta especificidad del contexto de inmersión de los *PREE* potencia las citadas competencias dependerá de la calidad y cantidad de las interacciones entre estos y los nativos, y aquí entran en juego factores individuales y sociales que están presentes en dichas interacciones (Magnan y Lafford, 2012). A pesar de la importancia del contexto pedagógico en los *PREE*, es fácilmente constatable, y así lo señalan también Lafford e Isabelli (2018: 505) y LcLeod y Wainwright (2009:66), que hay una falta de trabajos que analicen con profundidad la naturaleza de este contexto para entender la experiencia total del estudiante, en cuanto al desarrollo de su competencia comunicativa y a los efectos que el contacto con otras culturas le produce a nivel existencial. Pueden contribuir a los estudios anteriormente mencionados las conclusiones a las que se ha llegado tras estudiar los datos de la muestra total de nuestra investigación sobre la incidencia en su motivación del contacto con nativos de los estudiantes antes y durante el curso *PREE*. Se ha encontrado que los contactos con hispanohablantes previos al *PREE* no influyen en la motivación de los aprendices, pero que, por el contrario, el empleo del español fuera de clase durante el *PREE* sí contribuye a aumentar su motivación por el aprendizaje (López Pérez, 2019).

CONCLUSIONES

En este trabajo nos propusimos reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en programas de estudio en el extranjero, y para ello nos han servido de guía los temas incluidos en una investigación en curso sobre uno de estos programas de español/L2 dirigidos a estudiantes universitarios de intercambio en una universidad española.

La primera reflexión no por obvia, es menos importante. La elaboración de programas enseñanza-aprendizaje de lenguas deben tener en cuenta el análisis de las necesidades de los estudiantes. Estos pueden servir de punto de partida o, como es nuestro caso, realizarse en la trayectoria ya iniciada de los cursos para evaluar y corregir aspectos curriculares que no se ajusten a las necesidades, a los intereses o a las expectativas de los aprendices. En casos de grupos de estudiantes heterogéneos en cuanto a nacionalidades, idiomas y culturas educativas, este análisis es aún más pertinente. En nuestra investigación hemos hallado contradicciones entre algunos elementos del programa y la percepción o valoración que los estudiantes tenían de ellos. Es, por ejemplo, el caso del libro de texto, que fue cambiado por otro porque el profesorado creyó erróneamente que no satisfacía a los estudiantes, o del sistema de evaluación, que después de conocerse por los resultados de la investigación, se modificó para incluir un

examen que los estudiantes demandaban. Relacionado con lo metodológico y las prácticas docentes en los *PREE*, hay un gran espacio para la investigación, como indican Lafford e Isabelli (2018: 506). Serían de interés estudios como los López Pérez y Bueno Alastuey (2015) que explore la aportación que las *TIC* hacen a los aprendizajes en este tipo de cursos de inmersión.

En los *PREE*, se ha de atender asimismo a factores de tipo afectivo por su demostrada relación con el rendimiento lingüístico. Es necesario contar con un conocimiento fidedigno, no apriorístico, de factores como las creencias, la motivación y las actitudes que los estudiantes tienen hacia el aprendizaje de la lengua meta. Se encontró que el tipo de motivación que predomina en el conjunto de estudiantes investigado es la extrínseca, y que lo que les mueve a la mayoría a estudiar español no son razones de tipo profesional, sino social y personal. Los estudiantes manifiestan que estudian español para relacionarse con personas de habla hispana y para viajar. Respecto a las actitudes, las positivas como la sensibilidad cultural de los aprendices, actúan como facilitadores del aprendizaje. En el caso de las sesgadas o las negativas, pueden obstaculizar la progresión de este, así como propiciar sinergias en el grupo de aprendizaje que interfieran en la cohesión del mismo. Detectando este último tipo de actitudes, como se pretende en la investigación iniciada, se puede tratar de influir en ellas con distintas acciones, desde metodológicas hasta extracurriculares, como propiciar experiencias de contacto con la cultura meta.

En los *PREE*, el contexto pedagógico se amplía con los elementos humanos y culturales que pertenecen a la lengua meta. La interacción de los estudiantes con estos elementos favorece los aprendizajes lingüísticos, sobre todo en la competencia sociocultural y el desarrollo de su conciencia intercultural. Ahora bien, como recuerdan Lafford e Isabelli (2018: 506), ‘los aprendices necesitan desempeñar un papel activo e interactuar en redes sociales profundas de la comunidad anfitriona’ para aprovechar las ventajas que el contexto les ofrece. Ahora bien, debe ser otra función de los responsables de los programas de cursos *PREE* planificar acciones que faciliten el contacto de los aprendices con el medio en el que están inmersos. El programa Buddy desarrollado por la UPNA es un buen ejemplo de este tipo de acciones. Así mismo, se deben enseñar a los estudiantes estrategias para el aprendizaje cultural y lingüístico. Manuales con este tipo de estrategias como el de Paige *et al.* (2014) elaborados por profesores de universidades norteamericanas específicamente para *PREE* se echan de menos en los programas organizados por instituciones europeas. Por otra parte, para promover el desarrollo de la conciencia intercultural, se pueden incluir en la programación tareas que propicien una reflexión crítica sobre el aprendizaje de la lengua meta y la experiencia social y cultural de los estudiantes, como la confección de un portafolio. Falta también investigación que arroje luz sobre en qué medida los elementos del contexto pedagógico de inmersión influyen el aprendizaje de una segunda lengua.

Por último, la investigación a la que nos hemos referido en este trabajo deja muchas parcelas sin cubrir que contribuirían también a una más completa reflexión sobre la enseñanza de lenguas segundas en los PREE. Por ejemplo, en los últimos años se ha observado que entre los estudiantes internacionales los hay que tienen el español como lengua de herencia. El cuestionario no los identifica y somos conscientes de que estos estudiantes exigen un tratamiento pedagógico diferenciado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (2005) *Attitudes, Personality and Behavior*. New York: Open University Press.
- Alfonzo de Tovar, I. C., Cáceres Lorenzo, M. T. y Santana Alvarado, Y. (2017) Erasmus+ Student Profile in the Development of Intercultural Competence: A Case Study. *RAEL*, 16 (1): 103-117.
- Baker, C. (1992) *Attitudes and Language*. Clevedon. Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Dönyei, Z. y Thurrell, S. (1995) A pedagogically motivated model with context specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6: 5-35.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Espí Guzmán, M. J. y Azurmendi Ayerbe, M. J. (1996) Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera. *RESLA*, 11: 63-76.
- Gardner, R. C. (1982) Language attitudes and language learning. In E. Bouchard Ryan and H. Giles (eds.) *Attitudes Towards Language Variation* (pp. 132-147). London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Lafford, B. A. e Isabelli, C. A. (2018) Programas de estudio en el extranjero. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 505-517). London and New York: Routledge.
- LcLeod, M. y Wainwright, Ph. (2009) Researching the Study Abroad Experience. *Journal of Studies in International Education*, 13 (1): 66-71.
- López Pérez, M. V. (2019) Incidencia del contacto con nativos en la motivación de aprendices de ELE en un PREE. En *30º Congreso Internacional de ASELE 2019. Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (p. 105). Disponible en https://objsrv01.eventqualia.com/evt4-media/documents/Version_final_Libro_de_resumenes_ASELE_2019-2.pdf [Consultado el 20 de septiembre de 2019].
- López Pérez, M. V. y Bueno Alastuey, M. C. (2015) Una experiencia de enseñanza combinada en un curso universitario de español/L2. Percepciones de los estudiantes sobre el efecto de las TIC en sus aprendizajes. *RESLA*, 28 (1): 214-233.
- Lorenzo Berquillos, F. J. (2016) La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, tomo I, (pp. 305-328). Madrid: SGEL.
- Magnan, S. y Lafford, I. (2012) Learning through Immersion during Study Abroad. En S. M. Gass y A. Mackey (eds.) *The Routledge Handbook of Second language Acquisition* (pp. 525-540). London, New York: Routledge.

- Minera Reyna, L. E. (2010) El cuestionario MAALE, técnica para la recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *REDele Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*, 19. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3267684> [Consultado el 5 de marzo de 2019].
- Moreno Fernández, F. (2016) El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, tomo I, (pp. 208-304). Madrid: SGEL.
- Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J. C. y Lassegard, J. P. (2014) *Maximizing Study Abroad: A Students' Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*. Center for Advanced Research on Language Acquisition. 2nd ed. Minneapolis: University of Minnesota.
- Spolsky, B. (1989) *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Tovar, R. y Cando, F. S. (2019) Motivation, attitude and anxiety as determiners of EFL language learning. En *2nd International Congress Fostering active learning in EFL classroom: connecting teaching learning and research*. (pp. 1-7). Disponible en <https://congresoidiomas.uta.edu.ec/lectures.html> [Consultado el 2 de septiembre de 2019].

RETHINKING THE TEACHING OF L2 IN STUDY ABROAD (SA) PROGRAMS: CONSIDERATIONS FROM UNIVERSITY COURSES OF SPANISH

Abstract. Although some Spanish universities have extensive experience in receiving students in Spanish as a Second Language SA programs, others, generally of recent creation, are beginning to take notice among other reasons, as part of their commitment, to internationalization. This is the case of the Public University of Navarra, Spain, which, in the last decade has been offering four L2 Spanish courses to more than 150 international students who attend them annually as part of their study program at the host university. Currently an investigation is being carried out the conclusions of which will serve as a reference to review the learning objectives and the programs of the subjects afore mentioned, or others will be developed for newly created EL2 subjects that are adequate for the profile, needs, interests and the expectations of the international students to whom they are addressed. The ongoing research, of quantitative type, has as a sample a hundred students of the 2017-18 and 2018-19 courses, and analyzes the sociolinguistic profile of the students, their motivations to learn Spanish and their attitudes towards the different elements that comprise the pedagogical immersion context in which these subjects are developed. The topics included in the research and its partial results serve us in this work to reflect on pedagogical and research aspects related to the SA programs.

Key words: Spanish as a second language, study abroad programs, university students, language teaching, needs analysis, affective factors

ANEJO 1

Sistema de evaluación de la asignatura

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN / TIPO DE TAREA	% NOTA
Aprovechamiento de los recursos educativos a través de la presencia activa y cooperativa del estudiante en clase.	REGISTRO DIARIO de la asistencia y de la participación por parte del docente. Obligatoria la asistencia a un 50% de las sesiones impartidas.	20%
Grado alcanzado en el desarrollo de las destrezas: comprensión oral y lectora, competencias gramatical y léxica.	EXAMEN ESCRITO Tarea <u>individual</u> , obligatoria.	25%
Desarrollo demostrado en comprensión lectora, en expresión oral y en competencia intercultural.	PARTICIPACIÓN EN TERTULIA LITERARIA Tarea <u>grupal</u> , no obligatoria.	10%
Desarrollo demostrado en comprensión lectora, en expresión escrita y en competencia digital.	INFORME ESCRITO Tarea <u>por parejas</u> , no obligatoria.	10%
Reflexión y control del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje.	PORTAFOLIO Tarea <u>individual</u> , no obligatoria.	15%
Desarrollo demostrado en competencia discursiva.	EXPOSICIÓN ORAL Tarea <u>por parejas</u> , obligatoria.	20%

María Victoria López Pérez (Dra., Prof.^a Contratada Doctora) imparte docencia en la Universidad Pública de Navarra. Sus campos de investigación son Factores socio-afectivos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y el Español como lengua académica en niveles preuniversitarios. Correo electrónico: victoria.lopez@unavarra.es

FALSOS AMIGOS LÉXICOS Y RECURSOS LEXICOGRÁFICOS ELECTRÓNICOS EN EL ÁMBITO ITALOESPAÑOL

ROSA MARTÍN GASCUEÑA

Universidad Complutense de Madrid, España

MARÍA TERESA SANMARCO BANDE

Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen. La lexicografía contrastiva dedicada al par de lenguas italiano-español ha experimentado una notable evolución en el último decenio; pero sigue habiendo campos en los que la información proporcionada en los diccionarios todavía es insuficiente. Sucede a menudo con los falsos amigos léxicos (términos del castellano como *defraudar*, *larva*, *tesitura* o del italiano, *indiano*, *salire*, *versare*), debido a la engañosa proximidad entre ambos idiomas. Frecuentemente, esta sensación de cercanía impide reconocer las diferencias existentes, reforzando el peso de los estereotipos culturales e invisibilizando así los elementos distintivos de cada una de las dos lenguas y de las dos culturas. La finalidad de nuestro estudio es mostrar cómo se refleja esta divergencia lingüístico-cultural en los diccionarios bilingües italoespañoles más utilizados y, para ello, nos centraremos en el tratamiento de los falsos amigos léxicos presentes en las obras más recientes, correspondientes a las editoriales Garzanti y Zanichelli. Después de mostrar cómo se refleja esta información en los diccionarios en uso, ofrecemos una serie de recursos electrónicos (diccionarios, bases de datos, aplicaciones... algunos en proceso de elaboración, como *MultiGenera* y *MultiComb*), exponiendo cómo pueden complementar los contenidos sobre los falsos amigos léxicos. Nuestro objetivo final es ofrecer una panorámica de los recursos lexicográficos disponibles para perfilar las definiciones de los falsos amigos, contribuyendo además a la crítica metalexigráfica.

Palabras clave: falsos amigos léxicos, italiano-español, lexicografía bilingüe, recursos lexicográficos electrónicos, *MultiGenera*, *MultiComb*

INTRODUCCIÓN

Los diccionarios han experimentado un cambio notable a lo largo de la última década, con el fin de adaptarse a una realidad compleja en la que la ingeniería lingüística y la metalexigráfica juegan un papel fundamental. No solo han cambiado el modo de elaborar diccionarios, la tipología de las obras, la variedad

de formatos de presentación, la naturaleza de las consultas de los usuarios, incluso la sociedad para la que estas obras lexicográficas han sido escritas (Gouws, 2017: 20). A la par, como consecuencia de todo ello y también gracias al impulso de los estudios teóricos en lexicografía, la arquitectura del propio artículo, el núcleo de toda obra lexicográfica, ha incorporado contenidos referidos a aspectos semánticos, sintácticos, culturales, pragmáticos o incluso propios de la comunicación oral (Sanmarco Bande, 2018: 118-119), dando lugar a obras más complejas y completas.

Con todo, siguen existiendo parcelas de información pendientes de ser incluidas o que, al menos, deberían ser tratadas de forma homogénea dentro del artículo lexicográfico. En el ámbito de las lenguas afines, para las que hemos tomado como ejemplo el par de lenguas castellano-italiano, esto sucede, por ejemplo, con los falsos amigos, las palabras culturales que carecen de equivalente en la lengua de llegada o las expresiones propias del lenguaje oral.

En este estudio nos centraremos en el tratamiento lexicográfico de los falsos amigos léxicos, interferencias lingüísticas a menudo difíciles de resolver y a las que todos los diccionarios bilingües deberían prestar especial atención, para facilitar la prevención de errores en el aprendizaje de una lengua afín.

Observaremos qué información específica se ha recogido en las obras más utilizadas y recientes en ámbito italoespañol, mostrando ejemplos y extrayendo conclusiones con respecto al tratamiento lexicográfico de los falsos amigos léxicos. Y a continuación enumeraremos otros recursos lexicográficos, entre los que se encuentran *MultiGenera* y *MultiComb* (dos novedosos proyectos de generación automática de frases), como herramientas eficaces para completar los contenidos referidos a estos términos engañosos. De este modo, proporcionaremos una batería de recursos electrónicos que, usados con fines lexicográficos, constituyen una eficaz ayuda en la descripción de los falsos amigos léxicos entre lenguas afines.

1 DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS AFINES

El español y el italiano son dos lenguas próximas, cuyas culturas también cuentan con numerosas semejanzas. La interacción es un importante dinamizador del aprendizaje y precisamente entre lenguas afines se crea una interlengua eficaz, que aprovecha recursos propios de la lengua materna, acelerando así los tiempos de aprendizaje.

Como contrapartida, en los primeros niveles de aprendizaje, dicha interlengua tiende a la asimilación y a la banalización de las características intrínsecas de la segunda lengua (a partir de ahora, L2). Esta sensación de familiaridad entre ambos idiomas impide identificar los contenidos divergentes, invisibilizando los elementos distintivos de cada una de las dos lenguas y de las dos culturas (Calvi, 1995: 94).

Por esta razón, los docentes de lenguas afines deben prestar especial atención a favorecer la creación de una interlengua correcta y dinámica, estableciendo

modalidades didácticas que ayuden a controlar este proceso, en el que las obras lexicográficas deben jugar un papel primordial, como fuentes de consulta y verificación.

Con el objeto de ejemplificar esta afirmación, hemos escogido el campo de los falsos amigos léxicos, puesto que constituye uno de los escollos fundamentales en el aprendizaje de una lengua afín; de tal suerte que la diccionarística contemporánea ha comenzado a tratar estos contenidos en la microestructura de las obras lexicográficas.

2 FALSOS AMIGOS LÉXICOS

El léxico de lenguas afines se puede clasificar en tres grupos (Calvi, 1995: 87-90): aquel que muestra una sinonimia y equivalencia casi absoluta entre significante y significado (pared: *parete*, practicar: *praticare*), el léxico que difiere completamente de una lengua a otra (*hai stracciato la tenda con delle forbici*: has rasgado la cortina con unas tijeras) y, por último, aquel que presenta una equivalencia formal (homonimia) o una gran semejanza (paronimia), con diferencias de significado (falsos amigos, como *burro*: mantequilla o *medicare*: tratar una herida).

Podemos definir el falso amigo como la interferencia lingüística entre dos lenguas, generada por una semejanza formal de términos o expresiones cuyo significado es total o parcialmente diferente. Varios autores se han ocupado de teorizar y clasificar la tipología de los falsos amigos: entre los más relevantes citaremos a Álvarez Lugrís (1997: 83), Mello y Satta (1998: 12-13) o Carlucci y Díaz Ferrero (2007: 177-183). Si nos centramos en la tipología específica de los falsos amigos léxicos, podemos observar cómo se establecen dos clases de términos: los falsos amigos totales, cuyo contenido semántico carece de relación (con ejemplos como *idiosincrasia*: aversión, *disgusto*: asco) o los falsos amigos parciales, que comparten parcelas de contenido semántico (*buona notte*: buenas noches, me voy a dormir, *fomentare*: potenciar algo negativo).

Si es primordial identificar los términos cuya igualdad en la forma no se corresponde luego en el contenido, no es menos importante acotar el significado de los falsos amigos parciales. De ello se ocupa la didáctica de la L2, la lingüística contrastiva y la lexicografía bilingüe, tratando de prevenir al usuario, proporcionándole la información necesaria para mantener una interlengua correcta.

3 SOPORTE LEXICOGRÁFICO

El estudio de esta interferencia lingüística se ha extendido también a la lexicografía teórica y práctica, de modo que tanto los diccionarios, como otros recursos lexicográficos que citaremos más adelante, ya dan cuenta -aunque no de forma homogénea- de los falsos amigos léxicos (San Vicente, 2008: 22, 223, 308). Dada la complejidad, a veces, es necesario integrar varias fuentes para completar la información.

3.1 DICCIONARIOS BILINGÜES

Como premisa, debemos advertir que no todos los diccionarios bilingües de ámbito italoespañol recogen estos contenidos, no todos los falsos amigos figuran como tales en los diccionarios que tratan esta interferencia lingüística y no siempre se describen de manera eficaz (obligando al usuario a recurrir a otra fuente de consulta). A continuación, mostraremos algunos ejemplos, con el fin de reflejar el estado de la cuestión.

Tabla 1 Ejemplos de falsos amigos en los diccionarios Garzanti y Zanichelli

	GARZANTI	ZANICHELLI
<i>caballo de batalla</i> (español peninsular: "punto débil")	[...] nodo critico, tasto dolente; cavallo di battaglia, pezzo forte	[...] cavallo di battaglia
<i>nómina</i>	1. lista, elenco 2. organico 3. busta paga, foglio paga [...]	[...] FALSI AMICI: nómina non significa <i>nomina</i>
<i>novela</i>	1. romanzo [...] 2. storiella [...] FALSO AMIGO. Da non confondere con l'italiano 'novella', che si traduce <i>cuento</i> .	[...] FALSI AMICI: novela nel linguaggio comune non significa <i>novella</i> .
<i>sueldo</i>	stipendio FALSO AMIGO. Da non confondere con l'italiano 'soldo', che al singolare si traduce <i>moneda</i> e al plurale <i>dinero</i> .	[...] FALSI AMICI: sueldo non significa <i>soldo</i> nel senso di denaro.

Entre las obras mejores y más utilizadas en ámbito italoespañol (Calvo Rigual, en prensa), hemos seleccionado el diccionario bilingüe de Arqués y Padoan (2012), publicado por Zanichelli y el diccionario dirigido por Paola di Cataldo (2009), editado por Garzanti. En ambas obras se señala la presencia de falsos amigos, anunciándolo desde la portada y el prólogo, aunque en verdad no se trate esta cuestión de forma exhaustiva, dado que no llegan a 100 voces. Por otra parte, en los dos diccionarios se adopta una orientación unidireccional, esto es, se aporta información útil exclusivamente para los usuarios italianos. Como podemos apreciar en los ejemplos presentados, la información recogida es breve, incluso imprecisa y, en todo caso, carente de combinatoria o ejemplos esclarecedores. En el caso de Zanichelli, la señalización de los falsos amigos figura solo en la parte español-italiano y está pensada para que el usuario realice una segunda búsqueda. Echamos en falta una mayor sistematicidad en la identificación del falso amigo en el conjunto del leuario y, con respecto a aquel que figura como tal en estos

diccionarios, una cantidad de información suficiente, que no obligue al usuario a realizar nuevas búsquedas o recurrir a otras fuentes.

3.2 OTROS RECURSOS LEXICOGRAFICOS

La información proporcionada por el diccionario bilingüe se integra con otras fuentes de consulta. En este caso, nos centraremos en las herramientas lingüísticas de uso lexicográfico en formato electrónico. Actualmente, existe un gran número de recursos lexicográficos que contribuyen al aprendizaje y la consolidación del conocimiento de diferentes lenguas, como metadicionarios (*Word Reference*, *Reverso* o *Lexicool*), bases de datos terminológicas (como *IATE: Interactive Terminology for Europe*), corpus lingüísticos (*Sketch Engine*, *Corpus dell'italiano contemporaneo*), traductores automáticos (*Google translate*, *DeepL*, *Apertium*) o incluso buscadores (*Google*, *GoGoDuck*, *Yahoo...*) y, por supuesto, diccionarios multilingües.

PORTLEX es un buen ejemplo de diccionario multilingüe en línea, una obra lexicográfica centrada en la frase nominal, basada en la teoría valencial, en la que se analizan la estructura argumental y los roles semánticos de los sustantivos en diferentes lenguas: castellano, francés, alemán, gallego e italiano. Gracias a la información aportada en el interior del artículo, es fácil desambiguar el significado de los nombres mediante sus combinaciones sintáctico-semánticas, la información morfológica y los ejemplos que se aportan, procedentes de corpus. Se puede consultar como un diccionario monolingüe, bilingüe o multilingüe. Y la lengua vehicular es el español. Este es, además, un diccionario en línea, semi-colaborativo, que se va actualizando gracias a la interacción con el usuario.

Como podemos apreciar en las imágenes, *PORTLEX* puede ser consultado como obra monolingüe o bilingüe (pudiendo seleccionar el par de lenguas entre los cinco idiomas que componen este diccionario de la frase nominal). Presenta información morfológica, semántica y sintáctica, centrandose su atención de modo especial en la combinatoria (teoría valencial), que es ejemplificada a través de un corpus anotado.

Partiendo de *PORTLEX* y con la finalidad de proporcionar dos simuladores actanciales a este diccionario multilingüe que sigue creciendo, han nacido *MultiGenera* (Generación multilingüe de estructuras argumentales del sustantivo y automatización de extracción de datos sintáctico-semánticos. Proyecto financiado por las *Ayudas Fundación BBVA* a equipos de investigación científica en el área de *Sociedad Digital y Humanidades Digitales 2017*) y *MultiComb* (Generador multilingüe de estructuras argumentales del sustantivo con aplicación en la producción en lenguas extranjeras, financiado por *FEDER/Ministerio de Economía, Industria y Competitividad-Agencia Estatal de Investigación*. FFI2017-82454-P), cuya finalidad es la optimización de recursos lexicográficos ya existentes como corpus y diccionarios.

Contrato (Singular y Plural, Masculino)
Castellano

Orientación monolingüe

Sinónimos: Documento, Convenio.

Definición: Documento escrito en que queda reflejado un convenio.

Información semántico-morfológica

Actantes

Aquel/Aquello que tiene o dispone de algo

Realización formal:
de

Rasgo categorial:
Humano, Institución

Tipo complemento:
Complemento sujeto

Frase tipo:
El contrato de Ronaldo

► Ver ejemplos y notas...

Información sintáctico-semántica

Aquel/Aquello que tiene o dispone de algo

Realización formal:
entre

Rasgo categorial:
Humano, Institución

Frase tipo:
El contrato entre el productor y el distribuidor

► Ver ejemplos y notas...

Combinatoria

Combinaciones

Realización formal	Rasgo categorial	Tipo complemento	Frase tipo:
de	Humano, Institución	Complemento sujeto	El contrato de la cadena con el cliente
con	Humano, Institución	Complemento prepositivo	<p>Ejemplos y notas: Lo que en el contrato de Canal + con el abonado se denomina depósito^ono es de verdad un depósito, sino que simplemente es una entrega (...) pero ni remotamente se trata de querer expresar que la figura sea un verdadero contrato de depósito, del que el Código Civil dice que se constituye el depósito desde que uno recibe la cosa ajena con la obligación de guardarla y restituirla". CREA: El País. Los juristas Albaladejo y Díez-Picazo excluyen todo delito en el uso de las fl ..., Diario El País, S.A.: Madrid, 08/05/1997.</p>
Realización formal	Rasgo categorial	Tipo complemento	Frase tipo:
Adjetivo	Humano, Institución	Complemento sujeto	El contrato hispano-alemán de colaboración
de	Situación	Complemento nominal	<p>Ejemplos y notas: Uno de los misterios que pretenden desvelar los solicitantes del contrato hispano-francés de residuos es si el plutonio extraído de los mismos se queda en manos de Francia o pasa a ser propiedad española. Los desechos pasarán a ser almacenados en el futuro ATC. WFB</p>
Realización formal	Rasgo categorial	Tipo complemento	Frase tipo:
de	Situación	Complemento nominal	El contrato de alquiler entre ellos
entre	Humano, Institución	Complemento sujeto	<p>Ejemplos y notas: La operación, según las fuentes consultadas, "está prácticamente cerrada" y sólo falta, ahora, la firma del contrato de compra venta entre la actual propiedad y los directivos de Caixa Galicia. CREA: Faro de Vigo. La operación tiene un coste superior a mil millones de pesetas. Vigo, 15/05/2001.</p>

Otras clasificaciones

Otras clasificaciones	Descripción:
Otros significados	Algunas expresiones con muerte se pueden utilizar para expresar exageraciones: <ul style="list-style-type: none"> • El pobre estaba de muerte • Está a muerte con frío • ¡Pase un tiro de muerte!

Figura 1 Segmento del artículo *contrato* (español) en *PORTLEX*, consulta monolingüe

Información general	
Castellano	Orientación contrastiva
Contrato (Singular y Plural, Masculino)	Contratto (Singular y Plural, Masculino)
Sinónimos: Documento, Convenio.	Sinónimos:
Definición: Documento escrito en que queda reflejado un convenio.	Definición: <i>Il documento sul quale è scritto questo accordo.</i> GARZANTI
Actantes	
Castellano	Italiano
Aquel/Aquello que tiene o dispone de algo	
Realización formal: de Rasgo categorial: Humano, Institución Tipo complemento: Complemento sujeto Frase tipo: El contrato de Ronaldo ▶ Ver más...	Realización formal: di Rasgo categorial: Humano, Institución Tipo complemento: Complemento sujeto Frase tipo: Il contratto del protagonista ▶ Ver más...

Figura 2 Segmento de *contrato* (español) y *contratto* (italiano) en *PORTLEX*, consulta bilingüe

Estos dos proyectos están orientados a la creación de aplicaciones lexicográficas, cuya finalidad es facilitar el aprendizaje y conocimiento de la lengua (Domínguez Vázquez, en prensa). *MultiGenera* permite la generación automática de frases nominales a partir de las estructuras argumentales y los roles semánticos propuestos en *PORTLEX*. Es un prototipo basado en diez sustantivos correspondientes a diferentes áreas de conocimiento (aumento, discusión, dolor, huida, pregunta, presencia, muerte, olor, sabor y texto). Se está desarrollando para tres idiomas, francés, alemán y español, pero en breve se ampliará al italiano, entre otras lenguas. Partiendo del etiquetaje semántico de estos sustantivos, combina herramientas propias -creadas *ad hoc*- con bases de datos ya existentes (como *WordNet* y *Sketch Engine*) para desarrollar un generador de frases nominales de manera automática (el sabor de los plátanos, el sabor frutal, el sabor a melón, el sabor a menta del helado...). *MultiComb* es también un prototipo, corresponde a la fase siguiente de la investigación: se fundamenta en las funciones léxicas de Mel'čuk (2013) y su objetivo es añadir el contexto a la frase nominal. De esta manera, se consigue generar automáticamente el marco oracional, añadiendo los adjetivos que acompañan al nombre, además de los verbos que rigen las frases nominales (me gusta mucho el fresco sabor a melón, el sabor a menta le repugnaba...). Ambas herramientas están en fase de elaboración y, en breve, serán de libre acceso. Además de nutrir de ejemplos al diccionario multilingüe de la frase nominal *PORTLEX*, serán de gran utilidad para tanto para la didáctica de lenguas como para la traducción.

CONCLUSIONES

En la didáctica de las lenguas afines, cuantas más medidas preventivas se adopten para evitar una incorrecta asimilación de contenidos, mayor será el éxito en el proceso de aprendizaje. Hoy en día tenemos a nuestra disposición numerosos recursos lexicográficos, con diferentes orientaciones y finalidades: desde el diccionario bilingüe hasta las bases de datos lingüísticas o los metadicionarios. Si recurrimos a la consulta combinada de varios recursos lexicográficos, se multiplican las posibilidades de obtener la información necesaria, desde el punto de vista semántico, cultural y pragmático.

En este contexto de interferencias lingüísticas y culturales, se vuelve imprescindible el poder contar con un entorno contrastivo sintáctico – semántico, con el objeto de poder prevenir las asimilaciones lingüísticas erróneas. Por esta razón, consideramos que las utilidades lingüísticas de *MultiGenera* y *MultiComb*, herramientas de procesamiento y generación automática que también abarcarán el italiano, constituyen un recurso lexicográfico imprescindible en la didáctica de la L2 y en el aprendizaje de una lengua afín.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Lugrís, A. (1997) *Os falsos amigos da traducción: criterios de estudio e clasificación*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Bailini, S. L. (2012) *Interacción y desarrollo de la interlengua: e-tándem español-italiano*. Tesis doctoral. Dir.: Vicente González Martín. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Calvi, M. V. (1995) *Didattica delle lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini.
- Calvo Rigual, C. (en prensa) La lexicografía italo-española: panorama actual y perspectivas de futuro. En D. Sánchez Palomino (ed.) *Lexicografía iberorrománica*. Madrid: Arco Libros.
- Carlucci, L. y Díaz Ferrero, A. M. (2007) Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica. *Sendebarr: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, 18: 159-190.
- Domínguez Vázquez, M. J., Sanmarco Bande, M. T., Solla, M. y Valcárcel Riveiro, C. (en prensa) Die Einsetzung von neuartigen online Werkzeugen im Fremdsprachenunterricht: multilinguale automatische Generatoren des nominalen Kombinationspotentials. *Aussiger Beiträge. Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre*. Acta universitatis purkynianae. Facultatis philosophicae studia germanica.
- Gouws, R. H. (2017) La sociedad digital y los diccionarios. En M. J. Domínguez Vázquez y M. T. Sanmarco Bande (eds.) *Lexicografía y didáctica* (pp. 17-34). Nueva York: Peter Lang.
- Mel'čuk, I. (2013) *Semantics. From meaning to text*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Mello, L. y Satta, A. M. (1998) *Falsi amici, veri nemici? Diccionario de similitudes engañosas entre el italiano y el español*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- San Vicente Santiago, F. (2008) *Textos fundamentales de la lexicografía italoespañola (1917-2007)*. Monza: Polimetrica.
- Sanmarco Bande, M. T. (2018) Herramientas lexicográficas en el aula de Italiano L2. *Quaderns d'Italià*, 23: 117-130.

RECURSOS DE ANÁLISIS EMPÍRICO

Apertium. Disponible en <https://www.apertium.org/index.spa.html?dir=ita-spa#translation> [Consultado el 17 de junio de 2019].

Arqués Corominas, R. y Padoan, A (dir.), (2012) *Il Grande dizionario di spagnolo. Dizionario spagnolo-italiano, italiano-spagnolo*. Bologna: Zanichelli.

Corpus dell'italiano contemporaneo. PAISÁ. Disponible en <http://www.corpusitaliano.it/it/index.html> [Consultado el 17 de junio de 2019].

DeepL. Disponible en <https://www.deepl.com/translator> [Consultado el 17 de junio de 2019].
di Cataldo, P. (dir.), (2009) *Il Grande dizionario spagnolo: spagnolo-italiano, italiano-spagnolo*. Milano: Garzanti Linguistica.

GoGoDuck. Disponible en <https://duckduckgo.com/> [Consultado el 17 de junio de 2019].

Google. Disponible en <https://google.com/> [Consultado el 17 de junio de 2019].

Google translate. Disponible en <https://translate.google.com/> [Consultado el 17 de junio de 2019].

IATE: Interactive Terminology for Europe. Disponible en <https://iate.europa.eu/home> [Consultado el 17 de junio de 2019].

Lexicool. Disponible en <https://www.lexicool.com/> [Consultado el 17 de junio de 2019].

MultiComb. Disponible en <http://portlex.usc.gal/multicomb> [Consultado el 17 de junio de 2019].

MultiGenera. Disponible en <http://portlex.usc.gal/multigenera> [Consultado el 17 de junio de 2019].

PORTLEX. Disponible en <http://portlex.usc.gal> [Consultado el 17 de junio de 2019].

Reverso. Disponible en <http://diccionario.reverso.net/> [Consultado el 17 de junio de 2019].

Sketch Engine. Disponible en <https://www.sketchengine.co.uk/> [Consultado el 17 de junio de 2019].

Word Reference. Disponible en <http://www.wordreference.com/it/> [Consultado el 17 de junio de 2019].

Yahoo. Disponible en <https://it.yahoo.com/> [Consultado el 17 de junio de 2019].

FALSE LEXICAL FRIENDS AND ELECTRONIC LEXICOGRAPHIC RESOURCES IN THE SPANISH-ITALIAN CONTEXT

Abstract. The contrastive lexicography dealing with the pair of Italian-Spanish languages has evolved considerably over the last decade, but there are still areas where the information provided in dictionaries is still insufficient. The same often happens with false friends (Spanish terms such as *defraudar*, *larva*, *tesitura* or Italian, like *indiano*, *salire*, *versare*), due to the fallacious proximity between the two languages. This sense of closeness often prevents the recognition of existing differences, reinforcing the weight of cultural stereotypes and thus invisibilizing the distinctive elements of each of the two languages and of the two cultures. The purpose of our paper is to show how this linguistic-cultural divergence is reflected in the most widely used Italian-Spanish bilingual dictionaries and, to this end, we will focus on the treatment of false friends present in the most recent dictionaries, those published by Garzanti and Zanichelli. After showing

how this information is reflected in the dictionaries in use, we offer a series of electronic resources (dictionaries, databases, applications... some in the process of elaboration, such as *MultiGenera* and *MultiComb*), focusing on how they can complement contents about false friends. Our final aim is to offer an overview of the lexicographic resources available for completing the definitions of false friends, contributing in this way to metalexicographic criticism.

Key words: false lexical friends, Italian-Spanish, bilingual lexicography, electronic lexicographical resources, *MultiGenera*, *MultiComb*

Rosa Martín Gascuña (Dra., Prof.^a contratada doctora) imparte docencia en la Universidad Complutense de Madrid. Sus campos de investigación son la lingüística aplicada, la semántica léxica y el análisis del discurso. Correo electrónico: rosamartingascuena@filol.ucm.es

María Teresa Sanmarco Bande (Dra., Prof.^a titular) trabaja actualmente en la Universidad de Santiago de Compostela. Sus intereses académicos incluyen la lexicografía, la lexicología y la lingüística contrastiva en ámbito italoespañol. Correo electrónico: mt.sanmarco@usc.es

LOCUCIONES AQUÍ Y ALLÁ: UN ESTUDIO DE FRECUENCIA

ANA BELÉN NÁGERA JIMÉNEZ

Universitat Rovira i Virgili, España

Resumen. Según un estudio de Pollio et al. (1977, citado en Cacciari, 2014: 269), se usan más de 6 expresiones fijas e idiomáticas por minuto de discurso. Por lo tanto, en contextos de comunicación internacional, los hablantes no nativos deben ser capaces de utilizarlas y comprenderlas para que el discurso suene natural y la comunicación se lleve a cabo de manera satisfactoria. Sin embargo, las locuciones en la enseñanza de ELE han sido relegadas a un plano de invisibilidad, encontrándose escasamente nombradas tanto en documentos como el *MCERL* o el *PCIC*, como en los manuales de ELE. Para este trabajo, el cual se enmarca dentro de un estudio de tesis, se han recogido los datos de frecuencia, obtenidos a partir del Corpus Español *CORPES XXI*, de más de 500 locuciones, aquellas que empiezan por las preposiciones ‘a’, ‘en’ y ‘de’, de las cuales se presentan las 100 más frecuentes y las 168 que aparecen en textos de temática política y económica. Los datos son una primera muestra de la alta frecuencia del uso de las locuciones, lo que apoya la propuesta de introducirlas en niveles iniciales de la enseñanza de ELE.

Palabras clave: locuciones, corpus, frecuencia, comunicación internacional, ELE

INTRODUCCIÓN

Hablar de comunicación internacional en un contexto de globalización donde nos pasamos la mayor parte del tiempo en internet es, prácticamente, hablar de lo que hoy supone la comunicación (con mayúsculas), puesto que, aunque sigan teniendo lugar la comunicación intrapersonal, institucional, etc., la comunicación internacional no está reducida a un contexto en el que ciertos investigadores o políticos se reúnen para compartir sus conocimientos y/o intereses, sino que está en el día a día de un gran número de personas cuando vamos al *World Wide Web* y buscamos la información que necesitamos desde todas las fuentes posibles, está en nuestros trabajos si trabajamos en una multinacional o en una empresa nacional que tiene relaciones con empresas o clientes del extranjero, si trabajamos en el sector del turismo o si viajamos. Por eso, hablar de comunicación internacional tiene más sentido que nunca y analizarla desde una perspectiva interdisciplinar es una necesidad.

En un artículo de Raúl Fuentes titulado *Investigación de la comunicación* encontramos una cita de Klaus Bruhn Jensen que dice así: ‘la comunicación es un medio semiótico para un fin social’ (Jensen, 1995, citado en Fuentes, 2010: 40), más adelante: ‘la comunicación configura a la sociedad. La comunicación también prefigura a la sociedad, encarando lo que es, lo que (todavía) no es, lo que podría ser, y lo que debe hacerse’ (Jensen, 2010, citado en Fuentes, 2010: 40). Esta afirmación de Jensen nos recuerda a la célebre cita de Sartre ‘el hombre es lo que hace con lo que hicieron de él’, parece que pudiéramos decir que el hombre es lo que hace y comunica con lo que la comunicación hizo de él. Y es que cuando hablamos de comunicación, de lenguaje, no podemos escapar de ese halo existencialista del siglo pasado en el que Heidegger situaba al lenguaje como la casa del ser. Sin embargo, tal vez lo que más nos interesa es reparar en esa idea de la comunicación como algo socialmente pragmático, dado que eso nos permite analizarla como un medio para un fin, como una herramienta que de no usarse debidamente podría hacernos fracasar en la finalidad que perseguimos.

El estudio que se propone es un estudio lingüístico, y según Bertil Malmberg ‘el papel del lingüista es el del consultor, del experto técnico que, con su conocimiento y su experiencia del mecanismo lingüístico y del papel del lenguaje en la vida social, puede dar consejos útiles’ (Malmberg, 1963: 255).

Por eso, este estudio sobre las locuciones quiere arrojar algo de claridad que nos permita, a partir de los datos extraídos, dar consejos útiles sobre el uso y la enseñanza de las locuciones en el idioma español.

1 ANTECEDENTES TEÓRICOS

A menudo, encontramos que la selección del léxico para la creación de actividades de manuales de *ELE* no está basada en estudios de disponibilidad o frecuencia léxica (Huete y Nomdedeu, 2018: 61), sino que responde a la intuición (O’Keeffe y Farr, 2003: 2, Biber [1998] 2004: 3) y, como el mismo Biber ([1998] 2004: 3) ha señalado, en muchas ocasiones acostumbramos a prestar más atención a ocurrencias inusuales, por lo que basarse en la intuición no es fiable.

El estudio sobre las *UF* y, concretamente, el de las locuciones, ha sido ampliamente desarrollado en los últimos años (Penadés, 2004; Ureña, 2014; Oliveira, 2006). Sin embargo, y a pesar de tener a nuestro alcance una gran variedad de estudios relacionados con la fraseología y, concretamente, con las locuciones, consideramos que sigue habiendo una falta de estudios en los que se recojan esos datos de frecuencia que nos alejen del criterio intuitivo para poder determinar de una manera más objetiva el lugar de las locuciones en la enseñanza de *ELE*.

En el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (*PCIC*) (en línea 1) y el *Marco Común Europeo de Referencia de las Letras* (*MCERL*) (en línea 2), es difícil encontrar referencias específicas a las locuciones. En cualquier caso se puede afirmar que la idea general es que, como el resto de unidades fraseológicas,

deberían ser introducidas en la enseñanza de *E/LE* a partir de niveles altos (B2-C1), ya que el dominio de estas unidades sería necesario para una especialización del conocimiento de la lengua y un total dominio del uso del léxico. La aparición de las locuciones en los índices de los manuales es bastante escasa, sin embargo, aparecen trabajadas de forma explícita en diversos ejercicios a partir de niveles iniciales. En cuanto a los diferentes autores, hay diversidad de opinión. Gurillo (2018) y Ettinger (2008) consideran que las locuciones forman parte de las UF que deben introducirse a partir de un nivel intermedio, Penadés (2004: 53) secunda la opinión aunque considera que las locuciones conjuntivas, prepositivas y marcadoras podrían introducirse a partir de niveles iniciales por su frecuencia de aparición tanto el discurso oral como en el escrito (Gómez González y Ureña Tormo, 2017: 22). A este respecto, es importante puntualizar que los diccionarios publicados por Penadés (2002, 2005, 2008) no recogen las locuciones conjuntivas, prepositivas y marcadoras y que los niveles establecidos van desde el B1 al C1. Otros autores como Fernández Prieto (2004), Mellado Blanco (2011) y Leal Riol (2011) aconsejan introducir las UF desde niveles iniciales empezando por aquellas más transparentes y, por lo tanto, más fáciles de aprender.

El objetivo de la investigación, dentro de la cual se enmarca este artículo, es realizar un estudio de frecuencia de aparición de las locuciones en diferentes grupos temáticos para disponer de aquellos datos necesarios que nos permitan determinar 1) qué locuciones deberíamos enseñar primero, 2) si deberían introducirse desde niveles iniciales o a partir de un nivel intermedio-avanzado.

2 METODOLOGÍA

La lingüística de corpus tiene apenas 60 años de historia, sin embargo en 1921 Thorndike ya publicó un listado con las palabras más frecuentes de la lengua inglesa extraídas a partir de un corpus constituido por 41 textos textuales (Rojo, s. f.: 5). A pesar de las muchas discusiones que entrañó durante sus inicios el uso de los corpus para la realización de estudios lingüísticos, y sin perder de vista las dificultades o contrariedades que la misma herramienta comporta, hoy en día es innegable que el uso de los corpus es una pieza fundamental para el desarrollo de la lingüística y su aplicabilidad.

Como hemos dicho en el apartado anterior, se ha considerado que el análisis de frecuencia de aparición de las locuciones podría ayudar a responder algunas de las cuestiones irresolutas en relación a su enseñanza en ELE. Para la realización del estudio de frecuencia se ha utilizado el *CORPES XXI* (en línea 3), uno de los corpus que la Real Academia Española pone a disposición de cualquier usuario a través de su página web. La razón por la que se ha utilizado esta herramienta es porque el *CORPES* permite la búsqueda de formas, es decir, se puede realizar la búsqueda de grupos de palabras. En un principio se había pensado en realizar este estudio también con el *CREA* (en línea 4), dado que así se tendría una visión más amplia desde un punto de vista diacrónico y cualitativo al poder obtener resultados de frecuencia de dos corpus que comprenden diferentes textos y de

diferentes períodos. Sin embargo, el *CREA* en su versión anotada, la cual permite la búsqueda de formas, no comprende textos orales, por lo que se considera que, a pesar de que se pierda tan sólo un 5% de muestra de este tipo de texto, no responde de la manera que se desea a la ejemplificación del uso real del español.

Lo que mostramos en este artículo es el resultado del análisis de frecuencia de aparición de 516 locuciones. Las características que estas locuciones tienen en común es que empiezan por la preposición ‘a’, ‘de’ y ‘en’, estas locuciones son las más frecuentes según Ruiz Gurillo (1998: 18) y contienen las tres preposiciones más frecuentes según una lista de frecuencia del *CREA*, hallándose también entre las 10 palabras más frecuentes. A la hora de seleccionarlas se ha tenido en cuenta 1) que aparecieran al menos una vez por millón y 2) que no pudieran interpretarse según su significado literal o que, en todo caso, las muestras en su acepción no figurada fuera mínima. A este respecto se tiene que considerar que no se han revisado cada una de las apariciones y que se ha hecho una valoración basada en las 100 primeras muestras.

Para realizar el estudio hemos partido del *Diccionario fraseológico documentado del español actual, locuciones y modismos españoles*, obra publicada por primera vez el año 2004 y de la cual apareció una edición corregida y aumentada en el 2018. Se ha trabajado con la edición del 2004 porque cuando se empezaron a analizar algunas de estas locuciones la edición del 2018 no había sido publicada. En este diccionario de Manuel Seco se recogen unas 16000 unidades y variantes del español de España. Como los autores han señalado, la limitación diatópica responde a una coherencia metodológica, dado que para poder recoger otras variedades de forma rigurosa hubiesen necesitado el doble de personal, medios y tiempo (Seco, 2004: 15). En este diccionario aparecen también algunas fórmulas oracionales siempre señaladas como tal y que, evidentemente, no se han considerado para el estudio por no ser locuciones.

Los datos de frecuencia de las locuciones han sido comparados con los obtenidos sobre unidades léxicas simples a partir de un listado de frecuencias del *CREA* publicado por la RAE. La razón por la que los hemos comparado con esta lista de frecuencia es porque, a pesar de estar previsto un listado de frecuencias del *CORPES XXI*, aún no está publicado y se ha considerado que a partir del listado del *CREA* se podría realizar un primer análisis que nos permitiera dibujar las primeras conclusiones.

3 UNIDADES FRASEOLÓGICAS: LOCUCIONES

Como anotamos al principio de este artículo, un estudio realizado por Pollio et al. (1977, citado en Cacciari, 2014: 269), confirmó que se utilizan unas 6 unidades fijas e idiomáticas por minuto de discurso: ‘people would use six non-literal fixed expressions per minute of discourse’ (Cacciari, 2014: 269), lo cual nos permite intuir que las unidades fraseológicas tienen una importancia crucial en la producción y recepción del discurso y, por lo tanto, en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las unidades fijas e idiomáticas reciben diferentes nombres en español, podemos encontrar que se hace referencia a ellas como modismos, unidades fijas, unidades idiomáticas, fraseologismos, locuciones, frases hechas, idiomatismos, etc., muchos de ellos son impropios bien porque hacen referencia a una sola característica de estas unidades, bien porque refieren a un solo tipo. En los últimos años el término que más se utiliza por ser el más aceptado en Europa es el de Unidad Fraseológica (Corpas Pastor, 1996). El término preciso para referirse a estas unidades fijas e idiomáticas no es la única controversia que existe alrededor de estas unidades, sus características y su clasificación sigue entrañando diferencias y discusiones. Para no detenernos demasiado en el estado de la cuestión, pasamos a detallar las características y la clasificación en las que se basa nuestro estudio.

Primero de todo, debemos aclarar qué es una Unidad Fraseológica. Las Unidades Fraseológicas son unidades pluriverbales que poseen cierta fijación e idiomática, es decir, son unidades de más de una palabra que tienen un significado que no se corresponde con el significado de la suma de sus componentes, estas unidades son más o menos fijas y si aceptan ciertas variaciones están también fijadas, por ejemplo, se puede *estar hecho un mar de dudas* o *ser un mar de dudas*, pero no *ser/estar hecho un *océano de dudas*. En todo caso si alguien utilizara esta expresión, se entendería por y como hipérbole.

En cuanto a la clasificación de dichas unidades, nosotros coincidimos con la que proponen autores como Ruiz Gurillo ([2001] 2018), Zuluaga (1980) o Casares ([1950] 1992), los cuales diferencian entre dos tipos de Unidades Fraseológicas: las locuciones y los enunciados fraseológicos. La razón por la que no consideramos las colocaciones es porque no contienen una de las características principales, la idiomática. Las locuciones y los enunciados fraseológicos se diferencian en que los enunciados, como su propio nombre indica, son enunciados completos, mientras que las locuciones son elementos oracionales. Dentro de los enunciados fraseológicos podemos encontrar las paremias, que recoge citas, por ejemplo, *No sólo de pan vive el hombre* (Nuevo testamento, Evangelio según San Mateo, 4:4) y refranes, *A falta de pan, buenas son tortas*. Se diferencian, principalmente, porque las citas tienen un origen conocido (Corpas, 1996: 143). Otros enunciados fraseológicos que no son considerados paremias son las fórmulas rutinarias, que poseen una fuerza ilocutiva y cumplen con una función pragmática, por eso, podemos encontrar recogidas en este tipo de unidades expresiones tan diversas como *¿Qué tal?* o como *Mira quien habla/fue hablar*.

A la hora de detenernos en la clasificación de las locuciones, nos encontramos de nuevo con varias propuestas. Por un lado, existe la clasificación comúnmente conocida y que suele aparecer en los libros de texto de los colegios: la locución nominal, locución verbal, locución adjetival, locución adverbial, locución prepositiva y locución conjuntiva. Estas locuciones hacen la función morfosintáctica de la palabra a la que sustituyen. Otros autores han hablado de otros tipos de locuciones como las participiales, las elativas y las clausales,

u otras que suenan más familiares como las exclamativas, interjectivas o las pronominales, de hecho, las interjectivas y las pronominales son consideradas por la RAE. Nosotros descartamos las pronominales porque se pueden considerar sustantivas, las participiales, las cuales se forman con un verbo en participio, porque pueden ser recogidas por las adjetivas y verbales, por ejemplo *hecho una sopa* se podría sustituir por *empapado* y, por lo tanto, ser una locución adjetiva, las elativas porque también pueden ser recogidas por las adverbiales, por ejemplo [...] *como él solo* en *ser tonto cómo él solo*, podría sustituirse por el adverbio muy, y las interjectivas, las exclamativas y las clausales, que a veces se pueden confundir entre ellas y con fórmulas oracionales, porque tienen autonomía sintáctica, *válgame Dios*, *¡vete a saber!*, *írsele a alguien el santo al cielo*. De manera que nos queda el siguiente esquema de clasificación (Figura 1).

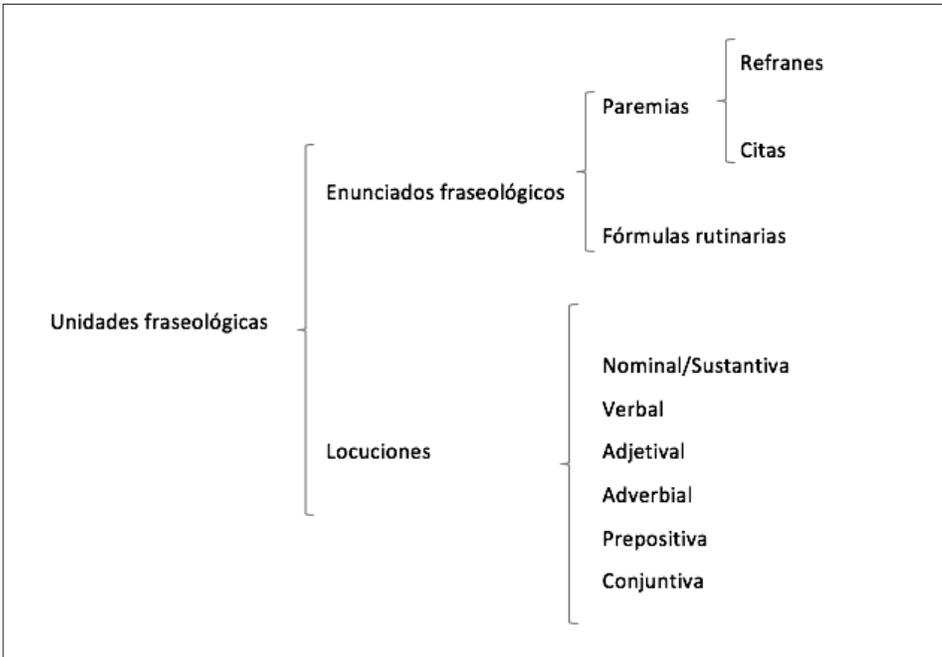


Figura 1 Esquema de clasificación de las Unidades Fraseológicas

La razón por la que hemos centrado nuestro estudio en las locuciones es porque consideramos que por sus características semánticas y sintácticas representan un modelo particular dentro de la lexicología y la semántica: son unidades idiomáticas que se comportan como palabras simples, poseen una categoría gramatical y tienen una función sintáctica dentro de la oración. Según nuestra opinión la siguiente definición es la más apropiada:

Se caracterizan 1) semánticamente, porque su significado general no coincide con la suma de los significados de las palabras que la

integran [...]; 2) sintácticamente, por corresponder a una clase de palabra (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, interjección, etc.) y por desempeñar (según esta clase de palabra) una función sintáctica específica dentro de la oración simple: sujeto, complemento, núcleo verbal, etc. (Fernández Prieto, 2005: 350)

Estas características son las que hacen que utilicemos estas unidades idiomáticas como si fueran unidades léxicas simples y que por la tanto su frecuencia sea más alta que la de otros tipos de Unidades Fraseológicas.

4 CORPES XXI PARA LA FRECUENCIA DE LAS LOCUCIONES

El *CORPES XXI* es el *Corpus del Español del S.XXI*. Para su construcción se han recopilado textos producidos entre el año 2001 y el año 2016; el 30% de estos textos provienen de España y el otro 70% de América; y cuenta con más de 285.000 documentos que suman algo más de 286 millones de formas. El 90% de los textos corresponde a la lengua escrita y el otro 10% a la lengua oral. El soporte es: 40% libros, 40% publicaciones periódicas, 7,5% material de internet, 2,5% misceláneas.

A la hora de realizar la clasificación temática, han dividido los textos en dos grandes bloques, ficción y no ficción. El bloque de ficción está dividido en: 1) novela (nov), 2) teatro (teat), 3) relato (rel) y 4) guion (gui). El bloque de no ficción está dividido en las temáticas siguientes: 1) actualidad, ocio y vida cotidiana (act), 2) artes, cultura y espectáculos (art), 3) ciencias sociales, creencias y pensamientos (cs), 4) ciencias y tecnología (ct), 5) política, economía y justicia (pol), y 6) salud (sal). Las abreviaciones utilizadas en el anejo aparecen aquí entre paréntesis.

Los datos de frecuencia que podemos obtener es la frecuencia absoluta, el número de documentos en el que aparece, y la frecuencia normalizada, que es el porcentaje de veces que aparece por cada millón de palabras. Estas frecuencias, absoluta y normalizada, aparecen especificadas por zonas, países, período y temas.

En el Anejo 1 podemos ver las 100 locuciones más frecuentes de las 515 analizadas. En la Imagen 2 se muestra el porcentaje de locuciones según la temática en la que aparecen con mayor frecuencia. Son 168 las locuciones que aparecen principalmente en textos de política, economía y jurídica, la misma cantidad que en textos novelísticos, 46 las que aparecen en su mayoría en textos de actualidad, ocio y vida cotidiana, 21 en ciencias sociales, 15 en textos de temática científica y tecnológica, 14 en arte y 5 en salud.

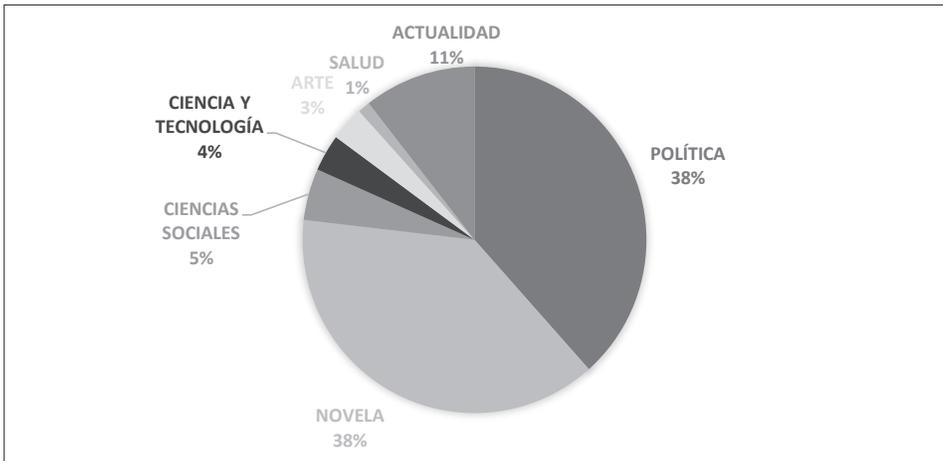


Figura 2 Porcentaje de locuciones que aparecen principalmente en las diferentes temáticas

En el Anejo 2 se recogen 168 locuciones que se dan principalmente en textos de temática política, económica y jurídica. La razón por la que se presentan las locuciones que aparecen principalmente en textos de esta temática es por la estrecha relación entre política, economía y comunicación internacional.

4.1 ANÁLISIS DE DATOS

Dado que quedan muchas locuciones por analizar, se considera que es demasiado pronto para sacar conclusiones definitivas. Sin embargo, sí que creemos que algunos de los datos obtenidos permiten entrever que, si comparamos las frecuencias de algunas de las locuciones con las unidades léxicas que tienen frecuencia de aparición similar, estas unidades acostumbran normalmente a introducirse a partir de niveles iniciales. Lo cual querría decir que unidades léxicas simples que poseen la misma frecuencia que unidades pluriverbales e idiomáticas son introducidas en diferentes niveles sin que se sepa en base a qué criterio ni se justifique. En la Figura 3 mostramos un gráfico comparativo en el que aparecen las 10 locuciones más frecuentes según el *CORPES XXI* y unidades simples con frecuencias similares, superior e inferior, según el listado de frecuencia del *CREA* anotado. Estas unidades aparecen siempre en singular e infinitivo, en el caso de los verbos. En la Figura 4 se especifica en qué niveles deben introducirse esas unidades léxicas simples según el *PCIC*. En los casos en los que aparece un asterisco es porque la entrada hallada es aproximada. Cuando no ha sido hallada en el *PCIC* aparece en blanco.

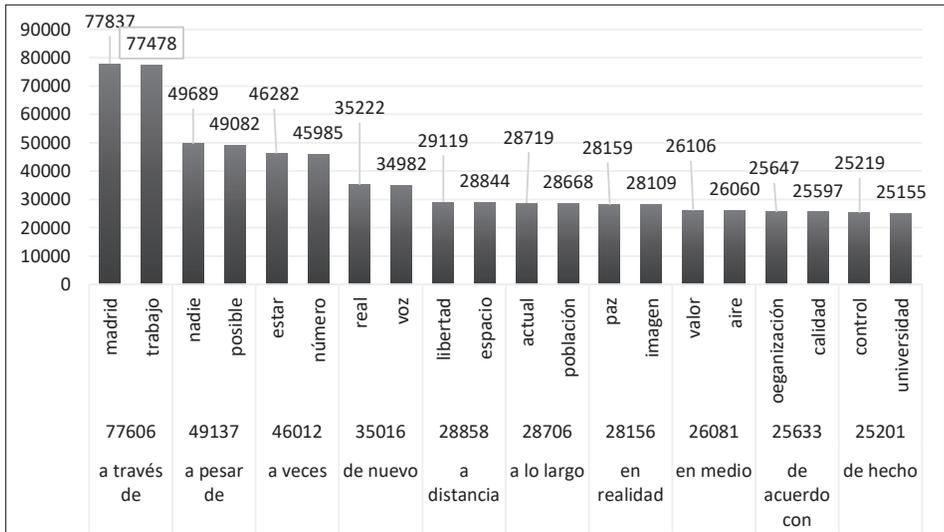


Figura 3 Gráfico de locuciones y unidades léxicas simples con frecuencias similares

Tabla 1 Unidades léxicas simples con similar frecuencia en el PCIC

Unidad simple	Frecuencia	PCIC nivel	PCIC apartado	PCIC ejemplo
Madrid	77837	fase de aproximación	referentes culturas 10.1.4.	
trabajo	77478	A1	nociones específicas 9.7.3.	
nadie	49689	A2	nociones generales 8.1.2.	no haber nadie
posible	49082	A1	nociones generales 8.1.6.	ser posible
estar	46282	A1	nociones generales 8.1.2.	(no) estar
número	45985	A1	nociones generales 8.2.1.	
real	35222	B1	nociones generales 8.1.7.	
voz	34982	B1	nociones generales 8.5.9.	en voz alta/baja
libertad	29119	A2*	nociones específicas 9.8.1.	tiempo libre*
espacio	28844	B1	nociones generales 8.5.2.	el apartamento no tiene mucho espacio
actual	28719	B1*	nociones generales 8.4.2.	actualmente*
población	28668			
paz	28159	A2	nociones específicas 9.17.4	
imagen	28109			
valor	26106	A2*	nociones generales 8.6.2.	cuánto vale [valer]*
aire	26060	A2	nociones específicas 9.20.4.	
organización	25647	fase de aproximación	saberes y comportamientos socioculturales 11.1.15	organizaciones no gubernamentales
calidad	25597	C1	nociones generales 8.6.4.	calidad deficiente
control	25219	B1	nociones específicas 9.6.5.	
universidad	25155	A1	nociones específicas 9.6.1	

La frecuencia absoluta más alta es de 77.606 con la locución *a través de* que aparece sobre todo en textos de temática política y que podríamos decir que da buena fe de nuestra percepción de la política, llena de mediaciones e interpolaciones, delegaciones e instancias de representación. La que posee una frecuencia más baja con 282 es la locución *de mentira* más utilizada en novela. El promedio de frecuencia absoluta es de 3635.

De manera casi anecdótica se podrían destacar datos como la frecuencia de aparición de la locución *en el alma*, la cual es de 1.222. ¿Hay algo más idiomático, es decir, más propio de nuestra lengua que esta locución? Si comparamos la frecuencia de esta locución con las de otras palabras simples extraídas del CREA, los españoles sentimos las cosas *en el alma* más de lo que hablamos del *psiquiatra* (1.221) o de lo *morena* (1.218) y *delgada* (1.219) que es alguien, hablamos más de lo *a punto* (18.734) que están o son las cosas que del *éxito* (18.595). Para nosotros las cosas son *en realidad* (28.856), *de hecho* (25.201) y *de verdad* (14.881).

Como se ha venido afirmando desde el principio de este artículo, que las Unidades Fraseológicas se encuentran asiduamente en el discurso de los hablantes nativos ha sido ampliamente investigado y afirmado (Pollio, 1977; Cacciari, 2014; Gibbs, 1992; Siyanova-Chanturia, 2011, 2015). Además, dadas sus características semánticas y pragmáticas, se consideran un medio para garantizar la supervivencia social a través de la comunicación (Raymond y Gibbs, 2007: 703). A estos argumentos se le suman otros como que el léxico debe introducirse mediante grupos de palabras, *chunks* (Lewis, 1993), que es más fácil y económico memorizarlas y usarlas (Wray, 2002, citado en Siyanova-Chanturia y Martínez, 2014: 2) o que el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de unidades prefabricadas es esencial y permite al hablante focalizar en la totalidad del discurso (Nattinger y DeCarrico, 1992).

CONCLUSIONES

En relación a los objetivos que se habían planteado al principio de este artículo podemos 1) recoger algunas de las locuciones con una alta frecuencia de aparición que podrían introducirse en los programas de enseñanza y 2) afirmar que si se compara la frecuencia de las locuciones con las unidades léxicas simples y se tiene en cuenta la introducción de esas unidades por niveles según lo que determina el PCIC, las locuciones deberían introducirse desde niveles iniciales.

La importancia de introducir las locuciones en el discurso de aquellos hablantes no nativos reside, por un lado, en que los hablantes de LE deben ser capaces de comprenderlas si no queremos que haya malentendidos que en según qué contextos podrían tener graves consecuencias, 'se ha dicho que la próxima guerra podrá deberse a una equivocación. Esta equivocación podría ser lingüística' (Bertil Malmberg, 1963: 250), pero también porque deben ser capaces de utilizarlas (Ellis *et al.*, 2008: 377-378) para que el discurso suene natural (Simpson y Mendis, 2003: 420). Señalar que una locución como *a punto* es más frecuente que la palabra *éxito* significa que el lenguaje puede llegar a ser,

y de hecho es, tan idiomático como literal porque ‘In fact, it is nearly imposible to speak of many human events and abstract ideas without employing idiomatic phrases that communicate nonliteral meaning’ (Raymond y Gibbs, 2007: 697).

Los estudios de frecuencia pretenden reflejar la realidad de una lengua mediante datos, sin embargo, debemos tener en cuenta que los datos pueden no resultar tan objetivos como quisiéramos ‘con todo, por muy equilibrado que sea el corpus, no podemos dejar de ver los datos del azar en el hecho de que una palabra entre en las cinco mil más frecuentes o se quede fuera’ (Alonso, 2012: 25). Además, existen otras muchas dificultades añadidas, algunas de ellas propias de las Unidades Fraseológicas, otras, de los corpus, como por ejemplo el hecho de que no hay ningún corpus que dé frecuencias de acepciones (Rojo 2009, citado en Alonso, 2012: 24). A pesar de todo ello, los corpus siguen siendo una herramienta útil y su utilización supone un acercamiento al empleo de criterios objetivos que nos ayuden a seleccionar el léxico que debe enseñarse, el natural de una lengua, el que hace que una lengua suene natural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. (2012) Explorando la frecuencia léxica para el Diccionario de colocaciones del español. En J. Blanco Valdés (ed.) *Cum corde et in nova grammatica. Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo* (pp. 19-40). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Biber, D., Conrad, S. y Reppen, R. ([1998] 2004) *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cacciari, C. (2014) Processing multiword idiomatic strings. *The Mental Lexicon*, 9 (2): 267-293.
- Casares, J. ([1950] 1992) *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Corpas Pastor, G. (1996) *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Ettinger, S. (2008) Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación. En X. Ferro Ruibal (dir.) *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 10, (pp. 95-127). Disponible en www.cirp.es/pub/docs/cfg/cfg10_06.pdf [Consultado el 2 de junio de 2019].
- Fernández Prieto, M^a. J. (2005) La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas. En M^a. A. Castillo Carballo (coord.) *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 349-356). Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0347 [Consultado el 2 de junio de, 2019].
- Fuentes, R. (2010) Investigación de la comunicación: referentes y condiciones internacionales de un diálogo transversal de saberes. *Revista Javeriana. Signo y Pensamiento* 57, Eje temático, 29: 38-49.
- Gibbs, R. W., Jr. (2007) Idioms and Formulaic Language. En D. Geeraerts, H. Cuyckens (eds.) *Oxford handbook of cognitive linguistics* (pp. 697-725). Oxford: University Press.
- Gómez González, A. y Ureña Tormo, C. (2017) Una propuesta para la enseñanza de las locuciones en la clase de E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, 13: 314-323. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6179659> [Consultado el 2 de junio de 2019].
- Huete, A. y Nomdedeu, A. (2018) Hacia una propuesta de selección léxica en manuales de español como lengua extranjera de nivel A1. *Estudios de Lingüística Aplicada, año 36*, 68: 59-98. Disponible en <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2018.68> [Consultado el 21 de enero de 2019].

- López Morales, H. (dir.) (2010) *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana.
- Leal Riol, M^a. J. (2011) *La enseñanza de la fraseología en español lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglofonos*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Lewis, M. (1993) *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching.
- Malmberg, B. (1963) Barreras lingüísticas en el mundo de hoy. *Boletín de Filología*, 15: 229-256. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mellado Blanco, C. (2011) Prólogo, En M. C. Losada Aldrey, *El español idiomático da juego. 150 fraseologismos con ejercicios: nivel umbral B1*. (pp. 5-6). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Nattinger, J. R. y DeCarrio, J. (1992) *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- O’Keeffe, A. y Farr, F. (2003) Using Language Corpora in Initial Teacher Education: Pedagogic Issues and Practical Applications. *TESOL Quarterly*, 37: 389-418. Disponible en doi:10.2307/3588397 [Consultado el 10 de septiembre de 2019].
- Olimpio de Oliveira Silva, M^a. E. (2006) Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera. *RedELE* (5). Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4e530f96-6efd-4562-a070-c1d169089f36/2006-bv-05-06olimpio-pdf.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2019].
- Penadés Martínez, I. (2004) La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE. *Carabela. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, 56: 51-67.
- Ruiz Gurillo, L. (1998) *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz Gurillo, L. ([2001] 2018) *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- Rojo, G. (s.f.) *Lingüística de corpus y lingüística del español*. Disponible en https://gramatica.usc.es/~grojo/Publicaciones/Lgca_corpus_lgca_espanol.pdf [Consultado el 25 de abril de 2019].
- Ruiz Gurillo, L. (1998) *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz Gurillo, L. ([2001] 2018) *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. ([2004] 2009) *Diccionario fraseológico documentado del español actual: Locuciones y modismos españoles*, Madrid: Santillana.
- Simpson R. y Mendis D. (2003) A Corpus-Based Study of Idioms in Academic Speech. *Tesol Quarterly*, 37 (3) : 419-441.
- Siyanova-Chanturia, A., Conklin, K. y Schmitt, N. (2011) Adding more fuel to the fire: An eye-tracking study of idiom processing by native and non-native speakers. *Second Language Research*, 27 (2): 251-27. Disponible en <https://doi.org/10.1177/0267658310382068> [Consultado el 10 de septiembre de 2019].
- Siyanova-Chanturia, A. y Martínez, R. (2014) The Idiom Principle Revisited. *Applied Linguistics* 36(5): 1-22. Disponible en doi:10.1093/applin/amt054 [Consultado el 10 de septiembre de 2019].
- Zuluaga, A. (1980) *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Tübingen: Max Hueber Verlag.

RECURSOS DIGITALES

- [En línea 1] Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Consultado el 1º de marzo de 2019].
- [En línea 2] Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consultado el 4 de mayo de 2019].
- [En línea 3] Disponible en <https://www.asale.org/obras-y-proyectos/corpes-xxi> [Consultado el 15 de enero de 2019].

[En línea 4] Disponible en <http://corpus.rae.es/lfrecuencias.html> [Consultado el 20 de noviembre de 2018].

RECURSOS DE ANÁLISIS EMPÍRICO

- Penadés Martínez, I. (2002) *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Penadés Martínez, I. (2005) *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Penadés Martínez, I. (2008) *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.

ADVERBIAL PHRASES USED HERE AND THERE: A STUDY OF FREQUENCY

Summary. According to Pollio et al. (1977, cited in Cacciari, 2014: 269), more than 6 non-literal fixed expressions are used per minute of discourse. Hence, in an international context of communication, non-native speakers must be able to produce and understand this kind of fixed phrases; otherwise, the discourse would never sound natural and will not be successfully accomplished. However, in teaching Spanish as a foreign language, this kind of fixed phrases has been set aside, being scarcely found either in *CEFR* or *PCIC*, or in textbooks of *ELE*. For this work, which is framed within a thesis study, has been collected frequency data, obtained from the Spanish Corpus *CORPES XXI*, that presents more than 500 adverbial phrases, those that begin with the prepositions ‘a’, ‘en’ and ‘de’. From them have been selected the 100 most frequent and the 168 that appear in thematic texts on political and economic issues. This data is a first sample of the high frequency of the use of adverbial phrases which supports the proposal to introduce them at initial levels of *ELE* teaching.

Key words: fixed phrases, corpus, frequency, international communication, *ELE*

ANEJO 1

Las 100 locuciones con mayor frecuencia de uso

Locución	Frecuencia absoluta	Documentos	Frecuencia normalizada	Frecuencia	España	Temas
a base de	4.314	2816	14'69	2027	22'47	act, nov, art, ct
a beneficio de	355	322	1'26	74	0'68	art, act, pol, cs
a bien	636	476	2'26	197	2'18	nov, cs, pol, rel
a borbotones	384	327	1'36	159	1'76	nov, rel, cs, art
a bordo	4438	3125	15'77	1518	18'83	act, ct, pol, nov
a buen seguro	346	238	1'23	328	3'63	nov, pol, act, art
a cada instante	485	364	1'72	142	1'57	nov, cs, rel, teat
a cada momento	562	453	1'99	149	1'43	nov, cs, rel, act
a cada paso	684	536	2'43	258	2'86	nov, cs, rel, act
a cada rato	1000	644	3'55	90	0'99	nov, rel, cs, teat
a cambio	8610	5489	30'51	3367	37'33	pol, nov, cs, act
a cargo	12270	9220	43'62	1868	20'71	art, pol, cs, act
a causa de	6281	4582	22'33	2116	23'46	art, pol, cs, act
a cero	1542	1230	5'5	537	5'95	act, pol, ct, nov
a ciegas	935	661	3'32	369	3'99	nov,act,cs,art
a cielo abierto	543	386	1'93	111	1'23	ct, pol, art, act
a cien	740	575	2'50	293	3'28	nove, pol, cs, act
a cientos	1056	994	3'75	321	3'55	pol, act, cs, ct
a comienzos	2950	2191	10'48	793	8'79	pol, act, cs, ct
a conciencia	675	549	2'39	326	3'61	nov, act, cs, pol
a condición de	424	324	1'50	117	1'29	pol, nov, cs, art
a continuación	11951	5989	42'28	5239	57'99	cyt, cs, pol, nov
a contracorriente	309	273	1'09	127	1'40	art, cs, nov, pol
a corto plazo	2307	1790	8'20	1146	12'70	pol, ct, sal, cs
a costa de	1945	1538	6'91	867	9'61	pol, nov, cs, act
a cualquier precio	412	358	1'46	193	2'14	pol, nov, cs, act
a cuenta	866	684	3'07	438	4'85	pol, nov, cs, act
a cuenta de	476	407	1'69	247	2'73	pol, nov, cs, act
a cuestras	1152	908	4'09	28	3'81	nov, cs, act, rel
a decir verdad	829	587	2'94	234	2'59	nov, rel, cs, art
a destiempo	430	359	1'52	166	1'84	nov, act, pol, cs
a día de hoy	747	629	2'65	682	7'56	act, pol, ct, art
a diario	4944	3600	17'57	1726	19'13	nov, cs, pol, act
a disposición	4157	3536	14'77	1638	18'16	pol, act, ct, cs
a distancia	28858	1826	10'66	1148	12'84	cs, ct, nov, pol
a domicilio	1432	1128	5'09	627	6'95	act, pol, nov, sal
a dúo	458	386	1'61	79	0'87	art, nov, act, cs
a duras penas	1255	858	4'46	532	5'89	nov, rel, cs, act
a efectos de	620	428	2'20	318	3'52	pol, cs, ct, act
a esa altura	453	310	1'61	266	6'86	nov, act, cs, rel

Locución	Frecuencia absoluta	Documentos	Frecuencia normalizada	Frecuencia	España	Temas
a escala	3812	2367	13'55	1090	12'08	ct, pol, cs, art
a escondidas	1438	947	5'11	467	5'30	nov, rel, cs, te
a eso de	1856	1170	6'59	477	8'76	nov, act, rel, pol
a espaldas	724	590	2'57	209	2'31	nov, pol, rel, a ct
a esta altura	764	608	2'71	547	14'11	nov, act, pol, art
a estas alturas	2742	2001	9'74	1215	13'47	nov, act, pol, cs
a este respecto	1386	971	4'92	898	9'95	cs, pol, art, ct
a excepción de	1480	1251	5'26	538	5'96	pol, nov, act, ct
a expensas de	572	480	2'03	224	2'48	pol, nov, ct, cs
a falta de	2593	2204	9'21	1360	15'08	act, nov, pol, cs
a favor	14149	9977	50'30	4497	49'86	pol, act, cs, ct
a fin	11405	7425	40'54	3050	56'05	pol, cs, ct, act
a fin de	10594	6780	37'66	2866	52'67	pol, cs, ct, sal
a fin de cuentas	1618	966	5'75	598	6'63	nov, cs, pol, art
a finales	10477	7614	37'24	4857	53'66	pol, ct, art, act
a flor de piel	402	358	1'42	131	1'45	nov, art, cs, act
a fondo	3593	3056	14'05	1072	19'09	pol, nov, act, cs
a fuego lento	999	365	3'55	292	3'23	act, nov, sal, art
a fuerza de	1338	962	4'75	399	4'42	nov, cs, art, rel
a golpe de	459	404	1'63	304	3'37	nov, pol, act, art
a golpes	1143	892	4'06	271	4'98	nov, pol, rel, act
a gran escala	1115	922	3'96	366	4'05	ct, pol, cs, art
a grandes rasgos	508	439	1'80	212	2'35	cs, pol, ct, art
a granel	389	303	1'38	102	1'13	pol, act, nov, ct
a gritos	2106	1401	7'48	642	7'11	nov, rel, act, cs
a gusto	2973	1923	10'56	1255	13'91	nov, act, cs, art
a hombros	293	232	1'04	200	2'21	ac, nov, cs, pol
a imagen	374	320	1'32	144	1'59	cs, pol, art, nov
a instancias de	440	389	1'56	187	2'07	pol, nov, cs, art
a intervalos	424	330	1'50	185	2'05	nov, ct, rel, sal
a juego	373	288	1'32	263	2'91	nov, act, rel, teat
a juicio	2807	2383	9'97	961	10'65	pol, cs, ct, sal
a juzgar por	1469	1068	5'22	568	6'29	nov, pol, art, cs
a la altura	7218	4723	25'66	2762	30'62	nov, act, pol, art
a la altura de	4573	3190	16'25	1778	19'71	nov, act, pol, art
a la antigua	629	553	2'23	248	2'75	nov, act, cs, art
a la aventura	345	317	1'22	121	1'34	nov, cs, act, art
a la baja	1551	1306	5'51	626	6'94	pol, ct, act, sal
a la búsqueda	1131	986	4'02	372	4'12	cs, pol, ct, art
a la cabeza*	4644	3354	16'51	2079	23'85	nov, pol, act, cs
a la carrera	1148	913	4'08	441	4'89	nov, ac, pol, cs
a la carta	706	578	2'51	344	3'81	pol, act, ct, cs
a la caza	597	527	2'12	260	2'88	nov, ct, act, cs
a la defensiva	649	528	2'30	222	2'46	nov, act, pol, cs

Locución	Frecuencia absoluta	Documen- tos	Frecuencia normali- zada	Frecuencia	España	Temas
a la deriva	1115	892	3'96	366	4'02	nov, pol, cs, rel
a la espera	5070	3918	18'02	2208	24'48	pol, nov, act, cs
a la expectativa	455	416	1'61	130	2'38	nov, pol, act, cs
a la fuerza	1986	1532	7'06	512	5'67	nov, pol, cs, rel
a la intemperie	901	727	3'20	284	3'14	nov, rel, cs, act
a la inversa	865	699	3'07	284	3'14	pol, cs, art, nov
a la larga	1860	1417	6'61	617	6'84	nov, pol, cs, act
a la ligera	365	324	1'29	112	1'24	nov, cs, pol, act
a la luz* id. Para mí en todos los casos	2578	1946	9'16	742	8'22	nov, pol, cs, art
a la mano	977	831	3'47	300	5'51	nov, cs, act, pol
a la medida	1162	1018	4'13	270	4'96	pol, nov, act, ct
a la medida de	483	442	1'71	134	1'48	pol, nov, cs, act
a la menor	452	393	1'60	161	1'78	nov, pol, act, cs
a la moda	781	620	2'77	283	3'13	act, nov, art, cs
a la orden	989	844	3'51	245	2'71	nov, pol, act, cs
a la orilla de	558	407	1'98	301	5'53	nov, rel, act, cs

ANEJO 2

Las 168 locuciones más utilizadas en los textos sobre la política, economía, eventos culturales

Locución	Frecuencia absoluta	Documen- tos	Frecuencia normali- zada	Frecuencia	España	Temas
a través de	77606	37714	275'91	22799	252'82	pol, ct, cs, art
de acuerdo con	25633	15985	91'13	4566	50'63	pol, ct, cs, sal
de hecho	25201	14906	89'59	11380	126'19	pol, ct, cs, nov
a nivel	24986	13508	88'83	6752	124'10	pol, ct, sal, cs
en general	24115	13243	85'73	6897	76'48	pol, ct, cs, sal
en cuanto a	23575	13735	83'81	7537	83'57	pol, ct, cs, art
a través	19269	12279	68'50	5372	59'57	pol, cs, ct, art
en contra	17245	11729	61'31	4569	50'66	pol, act, cs, nov
en torno a	14403	9344	51'20	5715	63'37	pol, cs, art, ct
a favor	14149	9977	50'30	4497	49'86	pol, act, cs, ct
en particular	12097	7315	43'00	2685	29'77	pol, ct, cs, sal
en caso de	12079	8015	42'94	3723	41'28	pol, sal, act, ct
a fin	11405	7425	40'54	3050	56'05	pol, cs, ct, act
a más	11063	9055	39'33	3589	39'79	pol, ct, act, cs
de acuerdo a	10979	6760	39'03	662	7'34	pol, ct, sal, cs
de acción	10624	6152	37'77	2411	26'73	pol, cs, sal, art
a fin de	10594	6780	37'66	2866	52'67	pol, cs, ct, sal

Locución	Frecuencia absoluta	Documentos	Frecuencia normalizada	Frecuencia	España	Temas
a finales	10477	7614	37'24	4857	53'66	pol, ct, art, act
en relación con	9995	5308	35'53	3745	41'52	pol, cs, sal, ct
en especial	9769	6664	34'73	2193	24'31	pol, cs, ct, nov
a cambio	8610	5489	30'51	3367	37'33	pol, nov, cs, act
en todo caso	8419	4843	29'93	3402	37'72	pol, nov, cs, art
en parte	8086	5323	28'74	3089	34'25	pol, nov, cs, art
en función de	7822	4755	27'80	3394	37'63	pol, cs, ct, sal
de manera que	7793	4422	27'70	2854	31'64	pol, nov, ct, cs
a más de	7653	6480	27'20	2169	24'05	pol, ct, act, cs
a principios	7421	5661	26'83	2755	30'55	pol, art, ct, cs
en definitiva	6992	4069	24'85	4026	44'64	pol, cs, art, nov
de servicio	6977	4335	24'87	1930	21'40	pol, ct, nov, act
en términos de	6672	3841	23'72	1407	15'60	pol, ct, cs, sal
en consecuencia	6649	3983	23'63	2177	24'14	pol, cs, ct, sal
a mediados	6572	4961	23'36	1910	21'18	pol, art, ct, cs
en principio	6206	4517	22'06	3016	33'44	pol, cs, act, ct
de confianza	5712	3886	20'30	1806	20'02	pol, nov, act, cs
de momento	5692	4248	20'23	4284	47'50	pol, act, nov, ct
en cuestión	5508	3895	19'58	2149	23'83	pol, ct, nov, cs
en cualquier	5446	3279	19'36	4287	47'53	pol, nov, cs, ct
a largo plazo	5179	3618	18'41	2085	23'12	pol, sal, ct, cs
en comparación	5101	3781	18'13	1312	14'54	pol, ct, sal, cs
a la espera	5070	3918	18'02	2208	24'48	pol, nov, act, cs
de parte	5056	4027	17'97	809	8'97	pol, nov, act, cs
en tanto que	4918	3247	17'48	950	10'53	pol, cs, act, art
en conjunto	4695	3758	16'69	731	8'10	pol, ct, cs, art
en relación a	4666	3037	16'58	1138	12'61	pol, cs, sal, ct
en concreto	4603	3476	16'63	3607	39'99	pol, ct, cs, sal
a raíz de	4457	3747	15'84	1331	14'75	pol, cs, act, art
a la vez que	4428	3012	15'74	1816	20'13	pol, cs, nov, art
a disposición	4157	3536	14'77	1638	18'16	pol, act, ct, cs
en favor	3932	3167	13'97	1155	12'80	pol, cs, act, art
en base a	3783	2710	13'44	804	8'91	pol, ct, cs, sal
a fondo	3593	3056	14'05	1072	19'09	pol, nov, act, cs
en vigor	3573	2525	12'70	2105	23'34	pol, ct, cs, sal
en el acto	3097	2468	11'01	945	10'47	pol, nov, cs, act
a comienzos	2950	2191	10'48	793	8'79	pol, act, cs, ct
a manos	2854	2399	10'14	898	9'89	pol, act, nov, cs
a juicio	2807	2383	9'97	961	10'65	pol, cs, ct, sal
de urgencia	2475	1889	8'79	930	10'31	pol, sal, nov, act
de principios	2402	1865	8'53	799	8'86	pol, art, cs, nov
en virtud de	2393	1643	8'50	723	8'01	pol, cs, ct, art
a corto plazo	2307	1790	8'20	1146	12'70	pol, ct, sal, cs
en resumen	2286	1748	8'12	941	10'43	pol, cs, ct, sal

Locución	Frecuencia absoluta	Documentos	Frecuencia normalizada	Frecuencia	España	Temas
en su día	2278	1772	8'09	1927	21'36	pol, act, nov, cs
en presencia	2122	1702	7'54	675	7'48	pol, nov, sal, ct
en beneficio de	2115	1811	7'51	580	6'43	pol, cs, act, ct
en calidad de	2075	1737	7'37	483	5'35	pol, act, cs, nov
en claro	2046	1764	7'27	214	2'37	pol, act, nov, art
a la par	1978	1579	7'03	769	14'13	pol, nov, cs, art
a costa de	1945	1538	6'91	867	9'61	pol, nov, cs, act
a miles	1943	1747	6'90	547	6'06	pol, cs, ct, act
en breve	1942	1714	6'90	952	10'55	pol, act, ct, nov
a nombre	1787	1333	6'35	392	7'20	pol, nov, act, cs
en opinión	1749	1419	6'21	921	10'21	pol, cs, ct, art
en curso	1724	1450	6'12	412	4'56	pol, cs, ct, sal
en efectivo	1715	1302	6'09	286	3'17	pol, act, nov, ct
en términos generales	1669	1206	5'93	318	3'52	pol, cs, ct, sal
en vías de	1664	1262	5'91	511	5'66	pol, ct, sal, cs
en teoría	1644	1335	5'84	761	8'43	pol, ct, nov, act
de compromiso	1598	1309	5'68	514	5'69	pol, cs, nov, act
a la baja	1551	1306	5'51	626	6'94	pol, ct, act, sal
en última instancia	1546	1099	5'49	543	6'02	pol, cs, ct, nov
en detalle	1510	1225	5'36	330	3'65	pol, ct, nov, cs
a excepción de	1480	1251	5'26	538	5'96	pol, nov, act, ct
en lo que respecta a	1418	1144	5'04	353	3'91	pol, ct, cs, sal
en aras de	1328	1088	4'72	286	3'17	pol,cs,art,ct
en el curso de	1287	992	4'57	413	4'57	pol, cs, nov, sal
en el mejor de los casos	1198	1026	4'25	413	4'57	pol, cs, nov, art
a la medida	1162	1018	4'13	270	4'96	pol, nov, act, ct
de izquierdas	1152	670	4'09	977	10'83	pol, cs, nov, art
en primera instancia	1141	1000	4'05	202	2'24	pol, cs, act, ct
en pro	1130	948	4'01	241	2'67	pol, cs, art, ct
en detrimento de	1116	970	3'96	441	4'89	pol, cs, ct, act
en esencia	1113	922	3'95	325	3'60	pol, cs, art, ct
a cientos	1056	994	3'75	321	3'55	pol, act, cs, ct
en privado	1001	837	3'55	347	3'84	pol, nov, cs, art
de excepción	995	640	3'53	305	3'38	pol, cs, art, nov
de raíz	978	800	3'47	358	3'96	pol, nov, cs, art
a título	950	770	3'37	440	4'87	pol, cs, art, nov
en consonancia	932	726	3'31	418	4'63	pol, cs, art, ct
a millones	909	843	3'23	285	3'16	pol, ct, cs, sal
en vísperas	897	799	3'18	350	3'88	pol, cs, nov, act
de primera mano	897	803	3'18	406	4'50	pol, cs, nov, art
en concepto de	876	720	3'11	417	4'62	pol, act, cs, ct
en venta	872	741	3'10	286	3'17	pol, nov, art, act

Locución	Frecuencia absoluta	Documentos	Frecuencia normalizada	Frecuencia	España	Temas
a cuenta	866	684	3'07	438	4'85	pol, nov, cs, act
a la inversa	865	699	3'07	284	3'14	pol, cs, art, nov
en razón de	860	634	3'05	177	1'96	pol, cs, ct, art
en circulación	853	662	3'03	250	2'77	pol, cs, act, art
a la par de	844	727	3'00	392	7'20	pol, nov, art, act
en torno de	841	638	2'98	28	0'31	pol, cs, art, nov
de conformidad con	831	488	2'95	195	2'16	pol, cs, ct, sal
en entredicho	809	727	2'87	364	4'03	pol, cs, nov, art
en cadena	803	651	2'85	241	2'67	pol, ct, sal, nov
de castigo	759	558	2'69	301	3'33	pol, nov, act, cs
de necesidad	737	596	2'62	273	3'02	pol, nov, cs, s al
en pocas palabras	725	635	2'57	152	1'68	pol, cs, nov, ct
a más tardar	725	653	2'57	41	0'41	pol, nov, act, ct
de primer orden	715	576	2'54	258	2'86	pol, cs, art, ct
a la carta	706	578	2'51	344	3'81	pol, act, ct, cs
a mayores	693	629	2'46	202	2'24	pol, ct, cs, act
de contrabando	688	525	2'44	157	2'88	pol, nov, cs, act
a los efectos de	682	502	2'42	292	7'53	pol, ct, sal, cs
a efectos de	620	428	2'20	318	3'52	pol, cs, ct, act
a medio plazo	612	494	2'17	565	6'26	pol, ct, sal, act
de a pie	581	506	2'06	260	2'88	pol, nov, cs, act
a expensas de	572	480	2'03	224	2'48	pol, nov, ct, cs
de buena fe	547	468	1'94	142	1'57	pol, nov, cs, act
a ultranza	533	476	1'89	184	2'04	pol, cs, nov, act
en perjuicio de	527	457	1'87	84	0'93	pol, act, cs, ct
a propuesta	523	410	1'85	346	3'83	pol, cs, art, ct
a la medida de	483	442	1'71	134	1'48	pol, nov, cs, act
a cuenta de	476	407	1'69	247	2'73	pol, nov, cs, act
en perspectiva	470	398	1'67	118	1'30	pol, art, cs, ct
a instancias de	440	389	1'56	187	2'07	pol, nov, cs, art
en el supuesto de	436	299	1'55	331	3'67	pol, cs, nov, sal
de una u otra forma	431	378	1'53	102	1'13	pol, cs, nov, art
de sentido común	430	365	1'52	202	2'24	pol, cs, nov, ct
a condición de	424	324	1'50	117	1'29	pol, nov, cs, art
a cualquier precio	412	358	1'46	193	2'14	pol, nov, cs, act
en atención a	395	338	1'40	110	1'21	pol, cs, ct, nov
de primera necesidad	390	318	1'38	104	1'15	pol, cs, act, nov
a granel	389	303	1'38	102	1'13	pol, act, nov, ct
en último término	369	284	1'31	211	2'33	pol, cs, art, nov
en lo sucesivo	358	280	1'27	145	1'60	pol, cs, nov, art
en cuanto que	317	211	1'12	154	1'70	pol, cs, art, ct
de recibo	310	259	1'10	186	2'06	pol, nov, cs, ct
a renglón seguido	291	230	1'03	143	1'58	pol, nov, cs, act

Locución	Frecuencia absoluta	Documentos	Frecuencia normalizada	Frecuencia	España	Temas
en orden a	288	219	1'02	121	1'34	pol, cs, act, art
en picado	286	250	1'01	240	2'66	pol, nov, act, cs

Ana Belén Nágera Jiménez (M.Ed., investigadora) actualmente cursa el doctorado en la Universitat Rovira i Virgili. Sus intereses son las unidades fraseológicas, en concreto, las locuciones y su tratamiento en la enseñanza de ELE. Correo electrónico: anabelen.nagera@urv.cat

LA TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DE CUENTOS DE COLORES DE IMANTS ZIEDONIS

MIGUEL ÁNGEL PÉREZ SÁNCHEZ

Universidad de Letonia, Letonia

Resumen. *Krāsainās pasakas*, título que en español se traduciría como *Cuentos de colores*, ha continuado siendo hasta nuestros días una de las obras más populares de Imants Ziedonis desde que saliera a la luz en 1973. Este conjunto de miniaturas líricas, cada una de las cuales tiene por objeto un color, estaba en principio dirigido al público infantil, y en él el poeta letón desplegó un rico abanico de figuras estilísticas cuyo propósito era el de contribuir a la elaboración de una literatura que mediante el juego, la belleza y la inteligencia sirviese a la formación del niño. Entre estas figuras destacan a lo largo del texto por su recurrencia y variedad los epítetos, paradojas, comparaciones y paralelismos que entretejen una realidad sutilmente absurda y deliciosamente divertida. La tarea de verter al español una tal densidad estilística manteniendo la fidelidad al original a la par que su elegancia y naturalidad no ha sido siempre fácil. La Retórica General tal como ha sido reinterpretada en todas sus operaciones por Antonio García Berrio y Tomás Albadalejo, el alcance del Materialismo Filosófico en cuanto sistema filosófico capaz de dar cuenta de la realidad en toda su amplitud y traductología de autores como Nida, Newmark, Vlakov y Florin y Hurtado Albir nos servirán para dar cuenta de algunos de los problemas que presenta la adaptación al español del texto de Ziedonis.

Palabras clave: *Cuentos de colores*, materialismo, retórica, traducción, Ziedonis

INTRODUCCIÓN

Imants Ziedonis (1933-2013) forma, junto Aleksandrs Čaks (1901-1950) y Ojārs Vāciētis (1933-1983), la tríada de poetas en letón más significativos del siglo XX. Cada uno de ellos define con su estilo y presencia una época de la literatura en esta lengua, de manera que no hay referencia posible a ella ni manera de entenderla sin contar con cualquiera de los tres. En este artículo daremos cuenta de algunas cuestiones en torno a la traducción de la prosa poética del más joven de ellos.

Imants Ziedonis publicó diversas colecciones de cuentos entre los años 1973 y 1997: *Krāsainās pasakas*, *Lāču pasaka*, *Blēņas un pasakas* y, por último, *Pasakas par bizi*, la colección que más difiere del resto tanto por su estilo como por la temática que trata: el suicidio. Al mismo tiempo que escribía para los niños

también publicó algunos escritos sobre los problemas de la literatura dirigida al público infantil en los que además analizaba la producción de sus coetáneos.

Ziedonis entendía que las principales características de la buena literatura infantil debían ser la belleza y la inteligencia, así como la capacidad para hacer pensar al niño y provocarle un sentimiento de felicidad y satisfacción:

Para que el trabajo fuese productivo y no carente de objeto, y para que la obra no sufriese de la ciega admiración que produce la belleza, sino que se tomase en cuenta también su valor ético, categorías como las de belleza e inteligencia debían ir de la mano, pues sin esos factores el principio necesario que hace del juego base para la capacidad de comprensión de los niños no funciona: el juego solo es placentero para quien conoce las reglas del juego, y eso ya es una forma de sabiduría. (Zālite, 2009: 138; esta traducción y siguientes son del autor)

En este artículo nos centraremos en una de las colecciones de cuentos infantiles más celebradas de Ziedonis, *Krāsainās pasakas* (Cuentos de colores), y en cómo algunas de las características anteriormente reseñadas, el juego y su manifestación estética, dan lugar en la traducción a diversos problemas de carácter material y formal para cuya resolución proponemos la introducción de variables filosóficas en el análisis textual.

1 ALGUNAS CUESTIONES SOBRE TRADUCCIÓN

Traducir consiste en reproducir, de la manera más aproximada y natural posible, un mensaje dado en una lengua original a una lengua receptora, y esto en dos niveles complementarios: el del sentido (nivel material) y el del estilo (nivel formal), siendo ambos disociables, a propósito de su análisis y clasificación, pero no separables.

La traducción debe atender en primer lugar al sentido del texto: debe reproducir el mensaje en su nivel material con la mayor fidelidad posible, pero la reproducción de cualquier mensaje hace inevitable el paso por el nivel formal a través de una serie de operaciones gramaticales y léxicas.

Como aporte a la teoría de la traducción literaria creemos que las herramientas que proporciona la Retórica Clásica tal como ha sido reinterpretada en las últimas décadas por Antonio García Berrio (1984) y Tomás Albadalejo (1993) a modo de una Retórica General que recupere todas las operaciones tradicionales de construcción textual: *Inventio* (*Invención*), *Dispositio* (*Disposición*) y *Elocutio* (*Elocución*), constituyen una referencia fundamental que no ha sido tomada en consideración por la traductología actual. Estas tres operaciones, que se articulan en términos macro- y microtextuales (siendo la *Invención* dada como estructura profunda del texto o *res extensional*, la *Elocución* como microestructura o *Verba*, y la *Disposición* como aquella operación en la que confluyen las dos anteriores), dan lugar a una completa reinterpretación del texto.

En general, los aspectos de la *Invencción* y *Disposición* no van a provocar en la traducción problemas de calado en cuanto se refieran a la cuestión de los géneros, y esto cuando la traslación se produzca entre culturas distantes (por ejemplo, las del área de influencia greco-romana en relación con las del área de influencia sinopona), o entre épocas muy alejadas de una misma cultura (la épica homérica, por ejemplo, en relación con los siglos XIX y XX donde la poesía épica ha sido sustituida prácticamente en absoluto por la novela). Mayor es el problema que surge a partir de la traslación de aspectos culturales (*Res*) y su plasmación formal a modo de estilo (entendido estilo como el uso *autorial* del ornato en un proceso en el que figuras y tropos constituyen fundamento inexcusable de su sistema de construcción).

La traducción no solo se produce entre lenguas distintas sino también entre culturas distintas; es, pues, intercultural. El trasvase de la información extensional e intensional que constituye la *Res* o estructura semántica de la realidad propia de una sociedad realmente existente localizada en un espacio y tiempo precisos es uno de los principales problemas al que ha de enfrentarse el traductor.

Nida (1945) propuso clasificar los diversos ámbitos culturales en cinco grupos: ecología, cultura material, social, religiosa y lingüística. De esta división no se entiende ni la presencia del medio transmisor de la cultura (el lenguaje) junto al resto de esferas ni la distinción entre ecología y cultura material, como si la ecología no estuviera ya intervenida por la mano del hombre.

Vlakhov y Florin (1970) propusieron el uso del término *realia* para referirse a los rasgos textuales que aluden a elementos de la realidad externa y cuya función es la de proporcionar color histórico o local. Distinguieron cuatro tipos: geográfico-etnográficos, folclóricos, objetos de la vida cotidiana y elementos sociohistóricos. En esta clasificación la separación entre etnografía, vida cotidiana y sociedad carece de sentido, por cuanto no resulta inteligible en qué medida podría deslindarse la etnografía de la sociología en términos textuales, qué son objetos de la vida cotidiana y qué los separa de los dos grupos anteriores (¿cómo podrían darse unos sin otros?) qué perspectiva podría asumir el autor del texto desde una perspectiva folclórica.

Newmark (1992: 133-146) introduce, junto a las categorías propuestas por Nida, la gestual, y al margen del interés que supone el añadido de elementos paralingüísticos, su clasificación sufre los mismos problemas que la de Nida.

Katan (1999: 45) realiza una propuesta claramente intervenida por el psicologismo y el subjetivismo de carácter postmoderno. Distingue entre el entorno físico y político, la conducta, las capacidades y estrategias comunicativas, los valores, las creencias y la identidad.

Por último, Vermeer (1983) propone el concepto de *culturema*, que retomado por Nord (1997: 34) define como 'un fenómeno social de una cultura X que es entendido como relevante por los miembros de esa cultura y que, comparado con un fenómeno correspondiente de una cultura Y es percibido como específico de la cultura X'. Este concepto nos servirá para establecer una nueva clasificación

cruzada de rasgos culturales a partir de los espacios Ontológico, Antropológico y Religioso del Materialismo Filosóficos que estimamos más estricta y con mayor poder explicativo.

2 EL MATERIALISMO FILOSÓFICO Y SUS ESPACIOS

El Materialismo Filosófico constituye el sistema filosófico desarrollado por el filósofo español Gustavo Bueno Martínez (1924-2016) a lo largo de varias décadas y una amplia producción bibliográfica. Podemos definirlo como una doctrina sobre la estructura de la realidad que se caracteriza por su oposición al materialismo monista y al idealismo.

El mundo (o *mundus adspectabilis*) del que da cuenta el plano de la Ontología especial se estratifica en tres órdenes o géneros de materialidad entre los que, para evitar el monismo teológico del 'todo está conectado con todo', se dan conexiones y desconexiones según el principio platónico de *Symploké* (Bueno, 1992/1993: 563-568).

Tanto la Ontología como la Gnoseología materialista están determinadas en función del espacio antropológico, pues este espacio abarca el mundo conceptualizado por entero y presupone la idea de que el hombre no existe de manera aislada, sino que actúa junto a otras entidades humanas y está envuelto por realidades no antropológicas, ya se trate de realidades orgánicas (plantas, animales) o inorgánicas (piedras, astros). Bueno coordina este espacio antropológico en tres ejes: eje circular, eje radial y eje angular.

El eje circular del espacio antropológico comprende las relaciones del hombre consigo mismo, pero no del hombre en abstracto, sino de individuos históricos dados en sociedades múltiples y heterogéneas (egipcios, romanos, celtas, chinos...). Estas relaciones serán no solo de tipo social o psicológico, sino también de orden político, jurídico, económico, etc.

El eje radial del espacio antropológico comprende las relaciones ya no del hombre consigo mismo, sino del hombre con términos no antropológicos como los denominados entes de naturaleza (la tierra, el agua, el aire, el fuego) y que pese a entenderse como entes físicos o biológicos, están desprovistos de inteligencia.

El eje angular del espacio antropológico comprende, por último, las relaciones del hombre con otros entes que no son hombres, pero que tampoco son parte de la naturaleza, y con los que median relaciones de amistad o de temor de acuerdo a un comportamiento que aunque no esté exento de error, tampoco es imaginario. A estos entes se les denomina desde el Materialismo Filosófico númenes (Bueno, 1996: 97).

Las relaciones en el eje angular del espacio antropológico con entidades inteligentes no humanas sirven como fundamento a una teoría de la religión. Estas entidades envuelven efectivamente al ser humano enfrentándose a él o ayudándole, ya sea en forma de seres maléficis o bienhechores, y en ellas se encuentra el núcleo de la religión, y no en experiencias de tipo alucinatorio o en la

existencia de Dios como fundador de religiones, puesto que la idea de Dios sería un anacronismo aplicada al hombre prehistórico.

Si bien en estas bestias *teriomorfas* estarían en el núcleo de las religiones humanas, parte de ellas no se habrían detenido en esa fase sino que como el judaísmo, el cristianismo, el islam o el hinduismo, habrían pasado por sucesivas fases que conformarían el curso de las religiones y de las que se distinguen fundamentalmente tres: primaria, secundaria y terciaria.

Las religiones primarias serían las que, como queda dicho, giran en torno a la simbolización del animal que desde época paleolítica es contemplado no ya como objeto de caza, sino como arquetipo al que rogar o engañar y cuya esencia, tras su desaparición fenoménica, persiste.

Las religiones secundarias nacerían en el neolítico a partir de cambios tecnológicos que agotarían la caza y darían lugar a la domesticación de los animales. Durante este periodo las figuras *numinosas* sufrirían una transformación mediante la que los animales dejarían de ser identificables como tales para convertirse en otro tipo de entidades a los que se denominará dioses, pero que, como en el caso del dios egipcio Horus, al que se representaba con cabeza de halcón, o de la diosa griega Palas Atenea, a la que se solía representar junto a un mochuelo, seguían manteniendo atributos animales.

Las religiones terciarias, por último, reinterpretarían críticamente la fase anterior hasta reducir el delirio politeísta a un monoteísmo metafísico.

3 CRITERIOS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFERENCIA DE CULTUREMAS

Dentro de una perspectiva funcional y dinámica, en la que se conjugue textualidad con una interpretación filosófica de la realidad ontológica y antropológica, proponemos una reinterpretación de las técnicas señaladas por Hurtado Albir (2001: 614-615) en la traducción de *culturemas*. Entre estas técnicas se encontrarían la adaptación, la amplificación, la generalización, la elisión y el préstamo. Cada una de ellas la reinterpretaremos en términos culturales a partir del cruce de los espacios que constituyen la realidad del hombre tal como los estudia el Materialismo Filosófico (por simplificación, subsumimos en este capítulo el espacio religioso en el antropológico).

La adaptación consiste en reemplazar un elemento cultural de la Cultura de Origen (CO) por otro propio de la Cultura Receptora (CR); por ejemplo, cambiar en una traducción el *baseball* por el *fútbol* (Hurtado, 2001: 269) Supone una falta de correspondencia en el espacio antropológico del MF. Es decir, ambos conceptos aluden a realidades conocidas en ambas culturas, pero antropológicamente en una de ellas es ajena o carece de relevancia.

La amplificación consiste en el uso de más elementos lingüísticos en la traducción. Por ejemplo, *río Gauja* por *Gauja*. Supone, al igual que la adaptación, correspondencia en el espacio ontológico (es una realidad, la de los ríos,

existente en ambas culturas), pero falta de ella en el espacio antropológico (el río en cuestión debe ser señalado como río, pues se lo desconoce como tal). Se diferencia, sin embargo, de la adaptación en que retóricamente el procedimiento de la amplificación tiene carácter estilístico (es decir, pertenece a la operación de *Elocutio*, a la *Verba*) frente al de la adaptación que se despliegue en el territorio de la *Res*, esto es, de la *Inventio*.

La generalización se manifiesta en el empleo de un término más general o neutro: el inglés *a pint* por *una cerveza*. En el caso de la generalización, la realidad cultural carece de equivalencia ontológica en una de las dos culturas y se sustituye por una realidad onto-antropológica equivalente. En letón *sēta* significa *cerca*, con correspondencia ontológica en español, pero normalmente en la literatura letona *sēta* se emplea como sinécdoque de patio, corral o en general de todo lo que forma parte del interior de una casa de campo frente al exterior.

La elisión es el procedimiento que consiste en eliminar elementos informativos del texto original en el texto receptor, porque por motivos estilísticos o dispositivos (sintáctico-textuales) el traductor se vea obligado a condensar o desplazar información contenida en un pasaje. Cuando la eliminación se hace de un *culturema*, esta se deberá según nuestra propuesta a falta de correspondencia total entre los espacios ontológico y antropológico de ambas lenguas, tratándose en el segundo espacio de una realidad inoperante. Por ejemplo, la distinción semántica que hace el letón entre los verbos *iet* (ir a pie) y *braukt* (ir en un vehículo) es a menudo innecesario mantenerla en su traducción al español.

Por último, el préstamo, funciona como contrapartida de la elisión, cuando en lugar de evitar el *culturema* cuya omisión provocaría algún tipo de incongruencia en la macroestructura textual (la *Res*), se utiliza directamente, sin traducirlo. Nos encontramos en este caso con el trasvase de realidades ontológicas entre culturas que las desconocen y que solo por presión social o económica las adoptarán antropológicamente. Los préstamos en nuestros días del inglés al español son continuos y su adopción no puede entenderse fuera del actual orden de capitalismo triunfante: *smartphone*, *tablet*, etc. Entre lenguas sin influencia antropológica mutua como el español y el letón el préstamo supondrá siempre un cierto grado de incompreensión y a menudo requerirá de una paráfrasis explicatoria.

Además todo lo indicado anteriormente, deberemos tener en cuenta el género textual en que el *culturema* se inserta: una metáfora culinaria no tendrá la misma función en un texto literario, donde puede servir a un propósito estético o humorístico, que en un texto etnográfico; el peso del *culturema* en la macroestructura textual y su implicación en la microestructura (en poesía habrá que tener en cuenta efectos rítmicos y prosódicos); la intención pragmática con que el *culturema* se emplee (registro, grado de novedad, universalidad, etc.) y las características del destinatario, tanto del lector original como del receptor de la traducción (el receptor de un cuento infantil será probablemente en ambos casos un niño).

Ejemplificaremos este esquema interpretatorio a partir de algunos ejemplos extraídos de la prosa infantil de Imants Ziedonis.

4 ALGUNOS PROBLEMAS FORMALES Y MATERIALES DE LOS CUENTOS DE COLORES DE IMANTS ZIEDONIS

Ziedonis pone en práctica en sus obras dirigidas al público infantil el recurso del juego a través del lenguaje. Los juegos de palabras son tan numerosos y recurrentes en sus cuentos que en el nivel microestructural, el de la operación elocutiva formalizada a través de figuras y tropos, aparecen una densidad tal que solo a través de él se manifiesta el sentido de la narración en el nivel macroestructural. Los *Cuentos de colores* son fundamentalmente miniaturas líricas con gusto por la improvisación y cuyo núcleo lo constituye la demostración de sus ricas posibilidades; en ese campo de juego la nueva realidad todavía no logra concretarse y estabilizarse como realidad prosística, quedando en el nivel de la organización lírica.

En el *Cuento blanco* dominan los epítetos y las paradojas basadas en la inversión: objetos culturales de color negro, por ejemplo, se entienden como blancos: la tinta blanca, el pan blanco, el café blanco y el betún blanco. Las repeticiones se resuelven en un eje sintáctico-formal y semántico-fenoménico (*Verba*) cuyos referentes (*Res*) pertenecen al eje radial del espacio antropológico (gallo blanco, canción blanca, blanco día...) Las inversiones se resuelven en un nivel pragmático como *culturemas* y puesto que los *culturemas* se sitúan en el eje circular del espacio antropológico, no presentan tampoco ningún problema de traducción: tinta blanca, café blanco, betún blanco...El único *culturema* dado en el eje radial es de carácter topológico. Aparece dos veces en el texto: El río Gauja, a la rivera del Gauja.

En el *Cuento negro* dominan los epítetos, las paradojas basadas en la inversión (leche negra, azúcar negro, agua negra), las paremias y las cadenas de asociaciones. Los epítetos forman cadenas asociativas: 'Velnu bērni lasa melnas grāmatas melniem burtiem – pilnīgi melnas grāmatas' (Los niños endemoniados leen libros negros de negras letras: unos libros por completo negros) (Ziedonis, 2016: 21), cadena que en la traducción, como puede apreciarse, no ha sido posible resolver adecuadamente: negro, que es el color dominante en el cuento, carece de correlato fónico con el que aliterar en el campo léxico del diablo o demonio. Nos mantenemos, sin embargo, en un nivel formal. Otra cadena asociativa como 'pie velniem viss notiek otrādi. Pienu viņi dzer melnu, cukuru grauz melnu. Ūdens pie viņiem ir melns. Melna mute jāmazgā ar melnu ūdeni. Lai neviena balta plankumiņa nebūtu' (Entre demonios todo pasa de una manera distinta. La leche se la beben negra y el azúcar se lo toman negro. También el agua es negra. Sus negras bocas han de limpiárselas con agua negra: que no quede ni una mancha blanca) (Ziedonis, 2016: 22), presenta, como en el caso del *Cuento blanco*, una serie de paradojas que provienen del eje circular del espacio antropológico y su traducción no tiene consecuencias en el nivel formal ni en el material. Por

último, en el caso de las paremias, encontramos: ‘*tumšs kā ellē*’ (oscuro como el infierno) y ‘*nelabs kā velns*’ (malo como el diablo). La primera debería resolverse con un equivalente como ‘oscuro como boca de lobo’. Ambas paremias proceden del eje angular del espacio antropológico, pero la original se resuelve en un nivel teológico (de religión terciaria) y la traducción, por adaptación, en el nivel de una religión primaria. La segunda, en cambio, tiene equivalente exacto: malo como un demonio.

Por último, en el *Cuento rojo* domina una red compacta de diminutivos, sinónimos en serie del lexema *llama*, descripciones poéticas del fuego y personificaciones. Para su traducción, de acuerdo a nuestra propuesta, hemos requerido para las personificaciones, aprovechando que el término letón usado aquí en tanto que epíteto y nombre propio coincide en cierto grado con la etimológica en español del nombre propio *Candela* (de Virgen de la Candelaria) y el objeto de iluminación *candela*, su adaptación antropológica (*Candela* por *Liesmiņa*); estas adaptaciones dependen además, en el nivel microestructural, de una serie de sinónimos encadenados que estilísticamente deben respetarse y no someterse a elisión, pues con ellos se estropearía el objetivo estético-lúdico que Ziedonis alcanza en el texto original. La solución, como decimos, la encontramos en la dualidad (como nombre propio y objeto) que contiene el lexema *candela*. Sirva el siguiente fragmento de ejemplo a lo indicado:

Liesmiņa. Guntiņa. Ugunsmeitiņa. Kāda sarkana, skaista deg sveces galā! Cik paklausīga, cik mīļa! Labulīte, liesmiņa, ugunsmeitiņa, kāda skaista, sarkana... Sarkana micīte, sarkanas kurpes kājās, ar sarkanu kabatas lakatiņu vēdinās. Laizās, sarkanu mēlīti rāda. Sarkani vaidziņi, karstumā piesarkuši. Skaistiņa, paklausīga, Guntiņa, ugunsmeitiņa. (Candela, Candelita, Candelaria, ¡qué roja y hermosa arde al cabo de la vela tu llama! ¡Tan modosita, tan cariñosa! Cosita, Candelita, Candelaria, qué linda, qué roja... Roja caperucita con zapatos rojos y un pañuelo rojo que al aire agita. Se relame y la lengua enseña. Rojas mejillas por el calor encendidas. Bonita, modosita, Candelaria, Candelita). (Ziedonis, 2016: 35)

CONCLUSIONES

Mediante la coordinación en un nivel microestructural de las posibilidades estilísticas del lenguaje (lo que en términos retóricos se conoce como *Verba*) con las realidades macroestructurales (en términos retóricos, *Res*) que de acuerdo a los espacios ontológico, antropológico (y dentro de él el religioso) define la doctrina del Materialismo Filosófico, hemos descrito y ejemplificado a lo largo de este breve artículo las posibilidades que para la traducción de los *culturemas* ofrece este sistema en dos niveles. Creemos que enriquecer la tradición traductológica, que es en lo fundamental, textual, con una propuesta en la que se sistematizan las operaciones ontológicas y antropológicas que todo traductor, consciente o

inconscientemente, lleva a cabo a lo largo de su labor, es de plena actualidad y de urgente atención por parte de los especialistas en la materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albadalejo, T. (1993) *Retórica*. Madrid: Síntesis.
- Bueno, G. (1972) *Ensayos materialista*. Madrid: Taurus (Ensayistas 86).
- Bueno, G. (1992-1993) *Teoría del cierre categorial*. Oviedo: Pentalfa.
- Bueno, G. (1996) *El sentido de la vida*. Oviedo: Pentalfa.
- Bueno, G. (1999) *España frente a Europa*. Barcelona: Alba Editorial.
- Bueno, G. (1996) *El animal divino. Ensayo de una filosofía materialista de la religión*. Oviedo: Pentalfa.
- Cimdiņa, A. (2014) *Imants Ziedonis: piederības meklējumi, brīvības treniņš*. Rīga: Zinātne.
- García Berrio, A. (1984) *Retórica como ciencia de la expresividad: presupuestos para una retórica general*. Madrid: E.L.U.A.
- Hurtado Albir, A. (2001) *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Katan, D. (1999) *Translating Cultures. An introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome.
- Newmark, P. (1981) *Approaches to translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Nida, E. A. (1945) Linguistics and Ethnology in Translation Problem. *Word*, 2: 194-208. Disponible en <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00437956.1945.11659254> [Consultado el 8 de junio de 2019].
- Nord, Ch. (1997) Translating as a Purposeful Activity. En F. Alves (ed.) *Col·lecció d'Estudis sobre la Traducció*, 3 (pp. 91-107). Castellón: Universitat Jaume I.
- Vermeer, H. J. (1983) Translation theory and linguistics. En P. Roinila, R. Orfanos y S. Tirkkonen-Condit (eds.) *Näkökohtia käänämisen tutkimuksesta* (pp. 1-10). Kuopio: University of Joensuu.
- Vlakhov, S. y Florin, S. (1970) Neperevodimoe v perevode: realii. En *Masterstvo perevoda* (pp. 432-456). Moscú: Sovetskii pisatel.
- Zālīte, M. (2009) *To mēs nezīnām: sarunas ar Imantu Ziedoni*. Rīga: Dienas Grāmata.

RECURSOS DE ANÁLISIS EMPÍRICO

- Ziedonis, I. (2016) *Krāsainās pasakas*. Rīga: Zvaigzne ABC.

THE TRANSLATION TO SPANISH OF IMANTS ZIEDONIS' COLORFUL TALES

Abstract. *Krāsainās pasakas* (*Colorful Tales*), title that would be translated to Spanish as *Cuentos de colores*, has continually been one of the most popular works of Imants Ziedonis since it came to light in 1973. This set of lyrical miniatures, each of which has a color as an object was in principle aimed to children. In it the Latvian poet displayed a rich range of stylistic figures whose purpose was to contribute to the development of work that through play, beauty and intelligence served to the formation of the child. Among these figures we can find epithets, paradoxes, comparisons and parallelisms that interweave a subtly absurd and

delightfully funny reality standing out through the text due to their recurrence and variety. The task of pouring into Spanish such a stylistic density while maintaining fidelity to the original as much as its elegance and naturalness, has not always been easy. The General Rhetoric as it has been reinterpreted in all its operations by Antonio García Berrio and Tomás Albadalejo, the scope of Philosophical Materialism as a philosophical system capable of accounting for reality in all its breadth and the translation theory of authors such as Nida, Newmark, Vlahov, Florin and Hurtado Albir will serve us to give an account of some of the problems presented by the Spanish adaptation of Ziedonis' text.

Key words: Materialism, Rhetoric, *Colorful Tales*, translation, Ziedonis

Miguel Ángel Pérez Sánchez (Mag. Philol., Lector) trabaja actualmente en la Universidad de Letonia. Sus intereses académicos incluyen la Traducción literaria y la Teoría de la Literatura. Correo electrónico: mperezs10@gmail.com

EL UNIVERSO FEMENINO EN LAS NOVELAS DE CHIQUITA BARRETO

KRYSTYNA PISERA

Universidad del Norte, Paraguay

Resumen. El universo femenino en las novelas de Chiquita Barreto. La literatura paraguaya, salvo algunas excepciones, es muy poco conocida. Esta falta de conocimiento se manifiesta tanto en los lectores como en la crítica literaria. Dentro del corpus literario paraguayo, la literatura femenina ocupa un lugar importante. Chiquita Barreto, escritora, maestra y feminista paraguaya es autora de novelas como: *Mujeres de cera* (2010), *La voz negada* (2011), *Al amparo del tiempo* (2012), *Los nombres que habito* (2015), *¿Dónde van los gatos cuando llueve?* (2012), y otras colecciones de cuentos y poemas. En sus escritos, Barreto siempre aborda los problemas de las mujeres. Este artículo presenta un análisis de sus novelas, verificando su lugar dentro de los temas principales de la literatura femenina latinoamericana, especialmente los del post-boom. Este es un espacio narrativo donde se alteran los códigos y se reinterpretan los conceptos. Por lo tanto, la inclusión del cuerpo femenino como libre e independiente da como resultado una literatura erótica libre de inhibiciones. Por otro lado, este cuerpo se convierte en una condena de la violencia de género. La legitimación y revalorización de los espacios domésticos marginados como la cocina, produce lo que llamamos *gastrotexos*. La participación femenina en la lucha contra las dictaduras se recupera para la memoria colectiva. Dentro del contexto paraguayo, el tema de la militancia femenina en la resistencia contra la dictadura había venido siendo marginado. El rescate de mujeres víctimas de la dictadura tiene una importancia fundamental en la narrativa de Barreto. A través de la voz de sus heroínas, la autora relata los conflictos familiares y políticos, combinando historias íntimas con la historia de Paraguay, llena de violencia y dolor.

Palabras clave: literatura paraguaya, Chiquita Barreto, feminismo, dictadura

INTRODUCCIÓN

La literatura paraguaya, salvo algunas – escasas – excepciones es poco conocida. Posiblemente, el origen de este desconocimiento se encuentre en el hecho de que la narrativa paraguaya surge tardíamente en comparación con la de otros países latinoamericanos. (Este atraso se debe a factores históricos, sociales y políticos). Las primeras novelas editadas en Paraguay, en la primera década del s. XX, son de autores extranjeros y hubo que pasar tiempo hasta los años 50 para que aparezcan obras de narradores paraguayos de dimensión continental: Gabriel

Casaccia (1907-1980), José María Rivarola Mato (1917-1998), Augusto Roa Bastos (1917-2001), Rubén Bareiro Saguier (1930-2014), Carlos Villagra Marsal (1932-2016) y otros autores (Méndez-Faith, 2009: 43). Entre ellos suenan apenas tres nombres femeninos: Teresa Lamas, Josefina Plá y Concepción Leyes. De manera que, la narrativa paraguaya se afianza como género literario ya en pleno s. XX.

La misma situación de atraso se repite en caso de la literatura escrita por mujeres. En otros países latinoamericanos las escritoras del post boom tuvieron sus antecesoras ya en el s. XIX. En Brasil, (Dionisia Gonçalves Pinto (1810-1885), María Finnina des Reis (1825-1917), Perú, (Mercedes Cabello de Carbonara (1842-1909), Clorinda Matto de Turner (1852-1909), más tarde, en Chile, Gabriela Mistral (1889-1957), en Argentina, Alfonsina Storni (1892-1979) y Juana Ibarbourou (1892-1979) en Uruguay. Ellas han trazado camino para las siguientes, que han irrumpido en el paisaje literario internacional: las mexicanas Elena Poniatowska (1932-), Angeles Mastretta, (1949-), Laura Esquivel (1950-), las chilenas Isabel Allende (1942-) y Marcela Serrano (1951-), Gioconda Belli, nicaragüense (1948-), Laura Restrepo, colombiana (1950-), las puertorriqueñas Rosario Ferré (1938-) y Ana Lydia Vega, (1946-), para nombrar algunas.

En Paraguay, esta abundancia de mujeres escritoras ocurrió con retardo (que se explica desde lo histórico, social y cultural), ya bien entrados los años 80 del s. XX cuando 'el elenco cultural femenino es potencialmente más numeroso de lo que se piensa en principio, y en los años noventa incluso más extenso que el masculino' (Peiró Barco y Rodríguez Alcalá, 2000: 4).

Reneé Ferrer, Raquel Saguier († 2007), Yula Riquelme, Lita Pérez Cáceres, Maybell Lebron, María Eugenia Garay, Maribel Barreto, Lourdes Talavera, Susana Gertopan, Chiquita Barreto, Luz Saldívar, Estela Franco, son nombres de autoras que ocupan un segmento cada vez más importante del corpus narrativo paraguayo. La lista, obviamente, no está completa.

El objetivo del presente trabajo es analizar la obra de Chiquita Barreto (nombre artístico de Amelia Barreto Burgos), escritora paraguaya, docente, feminista, autora de novelas, cuentos y poemarios e identificar las características que permiten ubicarla dentro de lo que se llama literatura femenina latinoamericana del post boom, lugar que le corresponde desde el punto de vista generacional, temático y estilístico. Como es un artículo de reflexión - descriptivo y explicativo, no precisa de un apartado metodológico específico. Primero se describirán los principales ejes de la literatura femenina latinoamericana del post boom para luego señalar cómo se manifiestan en las novelas de Barreto. Se emplea el término *literatura femenina*, según como lo usa Adelaida Martínez en su ensayo *Feminismo y literatura en Latinoamérica* al referirse a la narrativa escrita por mujeres que:

[...] rompe con el status quo y crea universos que corresponden a sus propios valores, sin negar su biología y desde su perspectiva de mujer. El resultado es un nuevo canon en la literatura: una imagen

de la realidad captada con ojos de mujer y plasmada con discurso hémbrico. Imagen que [...] ahora se configura en una abundantísima publicación de textos, los que han llegado a constituir un corpus con su propio contexto, su propia voz y su propia visión, la cual debe ser juzgada por sus propios méritos. (Martínez, 2002: 1)

DESARROLLO

Martínez considera como un rasgo definitorio fundamental de la literatura femenina latinoamericana su ‘diversa y multidimensional especificidad cultural, repartida en diecinueve países’ (Martínez, 2002: 2). Las vivencias femeninas en los países que presentan profundas diferencias en su constitución racial, en su desarrollo histórico y en sus estructuras sociopolíticas serán también diferentes, hasta incomparables en muchos casos.

Con todo, hay elementos unificadores que abarcan lo temático, estructural y discursivo. En primer lugar, la incorporación de la problemática del colonialismo. La cuestión del colonialismo fundacional español presenta un abordaje difícil desde el enfoque machista y patriarcal. En el caso del Paraguay funciona el mito – uno de los mitos nacionalistas – de la supuesta *entrega amorosa* de las mujeres guaraníes a los conquistadores españoles, dando así el inicio al proceso de mestizaje y subsiguiente fundación de la sociedad paraguaya (Makaran, 2014). En caso de México, en cambio, se impone la visión del vencido y se incorpora la *chingada* al imaginario colectivo, de lo que habla Octavio Paz en *El laberinto de la Soledad*:

¿Quién es la Chingada? Ante todo, es la madre. No una madre de carne y hueso, sino una figura mítica. La Chingada es una de las representaciones mexicanas de la Maternidad [...] es la madre que ha sufrido, metafórica o realmente, la acción corrosiva e infamante implícita en el verbo que le da nombre. (Paz, 1950: 68)

Esta visión, desde la óptica del vencido, se enlaza con otro tema ausente en otras lenguas europeas: la relación telúrica de la mujer con el planeta.

El cuerpo violado de la mujer indígena desde la conquista [...] se ha convertido en la imagen arquetípica de la madre tierra cuyo cuerpo [...] es continuamente asaltado por los buscadores de oro de todos los tiempos. (Martínez, 2002: 4)

Esta manera de concebir a la imagen de la madre hace que el mito de la maternidad en Latinoamérica adquiere dimensiones diferentes. Va más allá de la función biológica de la reproducción. En el s.XX ‘las madres latinoamericanas inscriben sus cuerpos como signos en el texto de la historia para denunciar los horrores de las dictaduras’, como lo hicieron Las Madres de la Plaza de Mayo, en Argentina, que se han convertido en un símbolo de resistencia y denuncia (*ibid.*, 2002). El tema de las dictaduras es recurrente en la narrativa femenina del post

boom. Las escritoras incluyen los elementos silenciados por la historia oficial, omitidos en el discurso patriarcal, en el que la figura de la mujer-víctima de la dictadura es invisibilizada. En contraposición a la historia oficial escriben las historias personales propias o ajenas, haciendo uso de variados recursos formales; testimonio, crónica, memorias o parodia. Usan lo privado para subvertir lo público.

Subversión deviene también en legitimación y revalorización de los espacios marginados domésticos, como la cocina. Los espacios considerados como limitantes y secundarios se convierten en lugares de superación y empoderamiento. Los *gastrotextos*, como los llama Martínez (2002), de Laura Esquivel, Rosario Castellanos o Amparo Dávila destacan además en la calidad del lenguaje literario, sensual, voluptuoso, imaginativo y con poder metafórico que va más allá de lo culinario.

La audacia en escribir sobre el cuerpo femenino y la sexualidad, como también el humor, son características que deben ser agregados a estas consideraciones generales concernientes a la literatura femenina del post boom.

Dentro de este marco situamos la obra de Chiquita Barreto, específicamente sus novelas: *Mujeres de cera* (2009), *La voz negada* (2011), *Al amparo del tiempo* (2012), *Los nombres que habito* (2015) ¿Dónde van los gatos cuando llueve? (2017).

En la introducción a *Mujeres de cera* Graciela González Meyer dice:

Chiquita Barreto, al narrar y reflexionar utiliza el lenguaje y la terminología femenina porque da cuenta del confinamiento de las mujeres, de qué manera ellas responden a los estereotipos creados para sostener el orden patriarcal donde hasta ahora la violencia de género [...] está naturalizada y es percibida todavía [...] como el lugar predestinado. (Barreto, 2010: 22)

Son historias de vida de cinco mujeres que, de adolescentes, estaban enamoradas del mismo joven. Para ayudarle a elegir a una de ellas, organizan una especie de bacanales. Para la ocasión, ellas –las sacerdotisas organizadoras– elaboran un licor al que llaman mistela.

La novela tiene dos hilos conductores que se entrelazan, sobreponen, y discurren en paralelo o a veces entran en diálogo. Uno, conformado por las historias privadas, cotidianas, íntimas y, otro, crónicas de movimientos guerrilleros, de las Ligas Agrarias, de persecuciones en los años 60 y 70 en Paraguay. Asimismo, la autora recurre a dos lenguajes diferentes. Uno, que nos pinta la vida cotidiana de mujeres sometidas al control patriarcal que les impone el matrimonio como una obligación y que, sin embargo, encuentran maneras de ejercer la libertad prohibida, de abrirse a sus deseos sexuales, transgredir las reglas, disfrutar. Y otro, un lenguaje de crónicas, de relato histórico que se impone con su contenido cruel. La escritora recurre al primero para otorgar un sentido a la vida cotidiana y sus espacios. La cocina y el hogar tienen la función de ‘consolidar

y preservar todo lo que nutre, alumbró y calienta la existencia, en contra de todo aquello que la debilita, la ennegrece o la congela'. La cocina y el fuego devienen el principio que enciende la vida, y la mujer en el hogar es la protectora (López González en Zawierzeniec, 2015: 147).

El lenguaje de la cocina se mezcla con el lenguaje amoroso. Los dos involucran sentidos: gustativo, olfativo, del tacto y otros. No debe sorprendernos que a veces se hable de la pasión amorosa de igual manera que del apetito.

La vida parece eterna.

Se eterniza en la piel que palpita.

Se eterniza en la tibia humedad que gotea lentamente en el centro de la gravedad de sus cuerpos apasionados y fogosos.

Una montaña dorada de mandarina.

El balde lleno de jugo amarillo, impregnando con el ácido aroma la humilde cocina.

El licor inventado.

Hierve el jugo. Se convierte en ámbar líquido.

Está haciéndose la mistela. El licor inventado para navegar el río que galopa en la sangre.

El jugo de mandarina hirviendo con azúcar, canela y pimienta y mezclado después con alcohol puro. (Barreto, 2015: 23)

Todos mis sentidos se movilizan: con ellos veo, oigo y huelo el pasado; saboreo lo dulce y se me atora en la garganta lo amargo. (*ibid.*: 31)

Lo social y lo político que determina las historias personales de las protagonistas, las posturas que cada una de ellas asume frente a las circunstancias que, básicamente, son limitantes, constituyen un marco para el universo femenino en esta novela y las siguientes.

Al amparo del tiempo abarca un período largo, permitiendo observar el derrotero que transitan las protagonistas desde una cierta perspectiva temporal. Es una narración al estilo de una saga familiar que transcurre desde el año 1922, cuando en Paraguay se produce una guerra civil, hasta los tiempos del fin de la dictadura de Stroessner (1989). Una bebida abandonada en la calle es recogida por una monja cocinera. Recibe el nombre de María Pía y crece dentro de la cocina aprendiendo los conocimientos culinarios transmitidos por la madre adoptiva, hasta que llega a la edad cuando conviene destinarle una pieza para ella sola. Allí, en la oscuridad de la noche, la visita un hombre. Embarazada, María Pía tiene que abandonar el convento y, para sobrevivir, abre un modesto comedor que con el tiempo se convertirá en el restaurante más prestigioso del país, mencionado en las guías turísticas internacionales.

María Pía tuvo cuatro hijas con el hombre misterioso (que resultó ser un obispo), todas Marías: María Victoria, María Laura, María Candela, María Eugenia. Cada una de ellas tiene su manera de encarar la vida, de vivir sus amores, de enfrentar las limitaciones sociales, culturales o incluso familiares. Sus

historias íntimas se entremezclan con la historia del país. Ante nuestros ojos se despliega un amplio panorama que permite observar cómo, con el tiempo, las mujeres consiguen liberarse de las ataduras y ser artífices de sus propios destinos.

Como muchas mujeres paraguayas, María Pía tiene que encargarse de sus hijas ella sola y lo consigue. La historia del imperio gastronómico fundado por ella podría parecer una fábula perteneciente al realismo mágico, si no fuera por el hecho de que se conocen historias así en la vida real, siendo parte de lo real maravilloso, que se ajusta perfectamente al concepto desarrollado por Alejo Carpentier.

Los nombres que habito trae más historias de mujeres, crónicas de represión, a menudo ejercida por personas más cercanas, como el padre, que en vez de ser una figura protectora es un represor desalmado. Igual es el caso del abuelo en *Las mujeres de cera*. La nieta, a pesar de su rebeldía y personalidad, se subordina a su voluntad y acepta un matrimonio con un viejo rico. El matrimonio dura 20 años. Solo cuando enviuda, Catalina enfrenta a la sociedad y se entrega al verdadero amor. Habla al marido ya muerto:

Verme forzada al matrimonio contigo me hizo descubrir que el mundo le pertenece a los hombres; las mujeres estamos solo para hacerles la vida más cómoda y para obedecer. Vos Azuel, eras más viejo que mi abuela y ninguna mujer con esta edad se atrevería a ofrecer matrimonio a un muchacho sin exponerse a la condena moral y a las burlas, en el mejor de los casos, y hasta a ser linchada en una plaza.

Y sin embargo vos conseguiste que mi abuelo se sintiera orgulloso de entregarme para ser tu esposa. (*ibid.*: 82)

En esta obra, como en las anteriores, se mezclan historias personales e historia general del país, resaltando el tema de en las niñas raptadas para ser esclavas sexuales del dictador Stroessner y sus generales amigos.

Donde van los gatos cuando llueve, es la última novela de Chiquita. ‘Los recuerdos son como los gatos en los días de lluvia. Están escondidos en algún sitio. Aparecen no se sabe de dónde.’ (Barreto, 2017: 9). Vienen y van cuando quieren, provocan una sonrisa o hundén en tristeza. Serán recuerdos compartidos con algunos lectores, para otros serán historias alegres o dolorosas. Algunas de estas historias siguen ocurriendo. El dictador se fue, pero quedan sus herederos. La herencia intangible, la que se afincó en las cabezas de la gente, es la más difícil para desterrar.

Las mujeres de las novelas de Barreto se entregan al amor y se entregan a las luchas porque tienen derecho, porque quieren. Son mujeres osadas. Chiquita Barreto tiene también esa osadía, no solamente como persona solidaria con los movimientos feministas y comprometida con los movimientos sociales en general, sino también como escritora que se alía con las nuevas vertientes presentes en la narrativa femenina latinoamericana del post boom. En sus novelas

detectamos perfectamente las características fundamentales atribuidas a la narrativa femenina de esta corriente.

La resignificación de lo doméstico, especialmente la cocina, magistralmente lograda por Laura Esquivel al más puro estilo del realismo mágico, Chiquita Barreto lo vuelve maravillosamente real, inspirada por casos verdaderos de mujeres paraguayas. Así mismo, resignifica la simbología de la cocina y el fuego como elemento que alumbra, calienta, protege y fortalece.

La sexualidad y el cuerpo femenino, el erotismo, el derecho al placer son temas que la autora incorpora a sus escritos, enfocados desde el punto de vista de la mujer y expresados con un lenguaje atrevido y directo. Habla del despertar sexual (*Mujeres de cera*), de la potestad de mujer sobre su cuerpo y del goce que le puede dar. Con crudeza habla del cuerpo de una trabajadora sexual expuesto a la voluntad de los clientes (*Donde van los gatos cuando llueve*). Usa un lenguaje violento y chocante al relatar los abusos, las violaciones, las mutilaciones de este cuerpo femenino en las mazmorras del dictador.

Barreto denuncia la opresión del sistema patriarcal impuesto como modelo único, según el cual la mujer solo se puede realizar en el papel de esposa y madre y está totalmente subordinada al varón – esposo, padre, hermano o abuelo. El caso extremo de opresión y rebeldía es el de Érica en *Dónde van los gatos cuando llueve*. El padre no acepta la desobediencia de la hija y, al querer doblegarla, provoca una situación que la lleva a trabajar como prostituta en el extranjero. Él, en represalia, la declara muerta y le hacerle llegar el certificado de defunción. Nada significa para él el sufrimiento de la esposa y las hermanas. Sin embargo, este acto de extrema crueldad le permite a Érica conseguir una nueva identidad, rompiendo así de manera definitiva el vínculo filial y logrando su liberación irreversible y total. Su hermana menor que no tiene el mismo coraje elige como escapatoria el suicidio.

Barreto da testimonio de la doble opresión de las mujeres. Dentro de sus propias familias el avasallamiento está sancionado por toda la sociedad. Este avasallamiento es mucho más brutal dentro del régimen dictatorial. Si bien la represión es igualmente atroz con hombres y mujeres, la situación de las mujeres víctimas de la dictadura no se visibiliza con la misma intensidad que cuando se trata de los hombres. La mujer es un mero objeto para ser usado y abusado por el dictador y sus secuaces. La escritora incorpora en sus novelas testimonios de personas involucradas en la militancia política, o testigos presenciales de los acontecimientos, generalmente poniéndoles nombres ficticios, pero también aporta fuentes recogidas en los documentos e investigaciones. Recurre a diferentes formas de narración: citas, memorias, cartas, diarios (ficticios o reales). En *Los nombres que habito* el relato gira alrededor de hechos poco estudiados hasta ahora – las historias de las niñas secuestradas para el uso de Stroessner y sus secuaces. Hasta hace poco en Paraguay era difícil dar con declaraciones sobre este horripilante proceder. Ahora, el silencio está roto, pero aún existe el miedo y la vergüenza que impiden el esclarecimiento de estos hechos espeluznantes. De momento, solo una mujer

confesó ser una de las niñas del harén y dio un desgarrador testimonio (En línea 1). Otra habló sin revelar su identidad (En línea 2).

Algunos personajes, como la niña, fruto de la violación, víctima de abandono y abusos, o la esposa del torturador, solo encuentran refugio en la locura.

Chiquita las hace hablar. Es reveladora, intransigente, deja al descubierto la desintegración moral a la que sucumben los antiguos opositores y perseguidos cuando entran en los círculos del poder y lo comparten con sus antiguos verdugos.

En cuanto al lenguaje, su narrativa es dinámica. Rompe los moldes de escritura mezclando estilos y géneros, incluidos los ‘menos nobles’, como la novela rosa. A veces el lenguaje es refinado y poético, otras, es simple y vulgar. Escuchamos multitud de voces. El hilo narrativo de un amor juvenil, de repente, va intercalado con las crónicas de la Matanza de Caaguazu (como se conoce la represión a los campesinos en el año 1980) con todo el historial de torturas, muertes y desapariciones. Es polifónica. Admiramos esta polifonía de voces: de hombres, mujeres, víctimas y victimarios, en su sano juicio y sumidos en la locura, cercanos en el tiempo o de épocas pasadas. ‘Voces confusas y confundidas. Voces que van desenredando historias de lastimaduras. Voces para no olvidar y voces olvidadas.’ (Barreto, 2015).

FINALIZANDO

Chiquita Barreto es también cuentista y poetisa. Tanto en los cuentos, como en la poesía, detectamos la misma mirada femenina, valiente y sincera, que en sus novelas. Con su obra la temática paraguaya se inserta dentro de la creación femenina del post boom agregando las voces de mujeres paraguayas al coro polifónico de las escritoras latinoamericanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Guardia, S. B. (s. f.) *Literatura y Escritura femenina en América Latina*. Disponible en http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/conferencias/SARA_ORIGINAL.pdf. [Consultado el 11 de marzo de 2019].
- Makaran, G. (2014) *Paraguay: el nacionalismo y sus mitos*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, A. (2002) *Feminismo y literatura en Latinoamérica*. Disponible en <http://www.correodelsur.ch/Arte/literatura/literatura-y-feminismo.html>. [Consultado el 17 de junio de 2019].
- Méndez-Faith, T. (2009) *Paraguay, novela y exilio*. Asunción: Intercontinental.
- Paz, O. (1950) *El laberinto de la soledad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica Mexicana.
- Peiró Barco, J. V. y Rodríguez Alcalá, G. (1999) *Narradoras paraguayas (antología)*. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc668c0>. [Consultado el 22 de mayo de 2019].
- Zwierzeniec, M. (2015) La mujer en el mundo latinoamericano. *Literatura, historia, sociedad – el caso de México*. Disponible en https://wsztechnikapolska.edu.pl/dokumenty/biblioteka/publikacje-cyfrowe/zawierzeniec_lamujerenelmundolatinoamericano.pdf. [Consultado el 14 de junio de 2019].

RECURSOS DIGITALES

- 1) [En línea 1] Disponible en <http://www.abc.com.py/edicion-impres/politica/desgarradora-historia-de-una-esclava-sexual-en-los-tiempos-de-stroessner-1085515.html> [Consultado el 12 de junio de 2019].
- 2) [En línea 2] Disponible en <http://www.ultimahora.com/desgarrador-testimonio-esclava-sexual-stroessner-y-sus-allegados-n2795315.html> [Consultado el 2 de febrero de 2019].

RECURSOS DE ANÁLISIS EMPÍRICO

- Barreto, Ch. (2010) *Mujeres de cera* (2ª ed.). Asunción: Servilibro.
- Barreto, Ch. (2011) *La voz negada*. Asunción: Servilibro.
- Barreto, Ch. (2012) *Al amparo del tiempo*. Asunción: Servilibro.
- Barreto, Ch. (2015) *Los nombres que habito*. Asunción: Fausto Ediciones.
- Barreto, Ch. (2017) *¿Dónde van los gatos cuando llueve?* Asunción: Servilibro.

THE FEMALE UNIVERSE IN CHIQUITA BARRETO'S NOVELS

Abstract. Paraguayan literature, a few exceptions aside, is very little known. This lack of knowledge is set in readers as much as in literary critics. Within Paraguay's literary corpus, feminine literature takes an important place. Chiquita Barreto, a Paraguayan writer, teacher and feminist, is the author of novels such as: *Mujeres de cera* (2010), *La voz negada* (2011), *Al amparo del tiempo* (2012), *Los nombres que habito* (2015), *¿Dónde van los gatos cuando llueve?* (2012), and other stories and poem collections. In her writings Barreto always tackles women's issues. This article features an analysis of her novels, verifying their place within the main themes of female Latin American literature, especially those of the post-boom. This is a narrative space where codes are changed and several concepts are reinterpreted. Thus, the inclusion of the female body as free and independent, results in inhibition-free erotic literature. In another aspect, this body becomes a condemnation of gender violence. The legitimization and revaluation of marginalized domestic spaces, like the kitchen, produces what we call *gastrotxts*. The female participation in the fight against dictatorships is recovered for collective memory. Within the Paraguayan context, the subject of female militancy for the resistance against dictatorship has been marginalized. The rescue of female victims of the dictatorship has a fundamental importance in Barreto's narrative. Through the voice of her heroines, she tells us about family and political conflicts, blending intimate stories with the history of Paraguay, full of violence and pain.

Key words: Paraguayan literature, Chiquita Barreto, feminism, dictatorship

Krystyna Pisera (Máster en Estudios Ibéricos por la Universidad de Varsovia), actualmente ejerce docencia en la Universidad del Norte en Asunción, Paraguay. Sus intereses incluyen la literatura latinoamericana, traductología, estudios culturales. Correo electrónico: krystyna@tigo.com.py

BILINGÜISMO PARAGUAYO: ASPECTOS HISTÓRICOS, CULTURALES Y LINGÜÍSTICOS

ÍGOR PROTSENKO

Universidad del Norte, Paraguay

Resumen. En el presente artículo se analizan las peculiaridades de la situación lingüística del Paraguay y los *paraguayismos*: las unidades lingüísticas del castellano que se contrastan con el español hablado de otros países de América Latina y España y, como resultado, provocan algunas dificultades de comprensión rápida para hispanohablantes, en algunos casos hasta incompreensión. La situación lingüística del Paraguay suele presentarse en términos de un bilingüismo ideal, con ciertos matices del plurilingüismo. Se destaca el desarrollo de *jopará* o *guarañol*. Se presta la atención a las peculiaridades semánticas del *guaraní* y su papel en la formación de la situación lingüística del país. Se analiza el uso de los préstamos de *guaraní* desde el punto de vista denotativo y connotativo en el habla coloquial y en la literatura paraguaya, y se muestran los cambios semánticos del léxico panhispánico en el Paraguay. Los ejemplos de *paraguayismos* dados proceden de diferentes obras de la literatura moderna del Paraguay, básicamente de autores como Juan Manuel Marcos y Lita Pérez Cáceres.

Palabras claves: bilingüismo, paraguayismos, guaraní, jopará, situación lingüística

INTRODUCCIÓN

Gaspar N. Cabrera en su artículo *Significado de Guairã* cita al gran filósofo, teólogo, lógico y politólogo alemán Gottfried Wiilhelm von Leibniz, quien dijo: 'Dadme una lengua bien hecha y os daré una civilización completa' (Cabrera, 1971-72: 2-8).

Según los datos de la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos, la población del Paraguay en el año 2019 es de poco más de siete millones de habitantes. La población urbana es mayor que rural (62.1% - 37.9%), y casi la mitad de la cual es menor de 26 años. Este dato es relevante y se debe tomar en consideración para el análisis de la situación lingüística del país (En línea 1).

En dicho documento no hay información sobre el porcentaje de la gente que habla en diferentes lenguas. Pero en el año 2002 un famoso antropólogo paraguayo experto en *guaraní*, Bartomeo Melià, llevó a cabo una investigación

sobre la situación lingüística del país. Según sus datos, el 27% de la población habla exclusivamente en *guaraní*, en español solamente el 7%, el resto de la gente, más del 60% es bilingüe. A pesar de que los datos envejecen con el tiempo (en el 2002 Paraguay contaba aproximadamente con unos cinco millones y medio de habitantes, ahora cuenta con poco más de siete millones), sus reajustes no son significativos. De todas formas, hoy en día en el Paraguay la mayoría es bilingüe, la cantidad de monolingües disminuye poco a poco (En línea 2).

La finalidad de este artículo es aproximarse a la situación lingüística del Paraguay desde el punto de vista de la semántica histórica, revelar las raíces de intercambios de diferentes culturas y lenguas que llevaron a la creación de la sociedad multinacional por una parte, pero homogénea por otra.

1 LAS CARACTERÍSTICAS DEL BILINGÜISMO EN PARAGUAY

La situación bilingüe estable que se observa en el Paraguay es la única en América Latina. Si en otras regiones del continente, donde la conservación y desarrollo de las lenguas indígenas se basa en la conservación de los grupos étnicos que usan estas lenguas, y la sumisión de esas lenguas al castellano, lo que revela la desigualdad de la población indígena, el Paraguay, al contrario, es un ejemplo de la sociedad que se formó a través de la fusión de los indígenas *guaraní* con los conquistadores españoles y sus herederos. Actualmente es un ejemplo de sociedad homogénea en todos los aspectos: políticos, económicos, culturales, lingüísticos.

Aunque merece la pena mencionar que últimamente predomina la tendencia a la frecuencia del uso de uno u otro idioma dependiendo del territorio frente a la tendencia no al deslinde.

Así, en Asunción, se oye hablar castellano con mayor frecuencia. La capital obliga usar el castellano como una lengua que se cree posee mayor prestigio en el mundo para poder llevar a cabo debates políticos, negocios con extranjeros, atender a los turistas, etc. En las zonas rurales la gente habla *guaraní*. Fuera de Asunción lo más importante es cumplir sus deberes laborales, sin prestar la atención a la lengua usada.

Hay varias teorías a la hora de analizar y determinar el fenómeno del bilingüismo. Cada una de ellas propone destacar tanto la lengua dominante como la que no lo es, aseveración esta última que apuntaría a la diglosia.

Refiriéndonos al Paraguay, es difícil hablar de la lengua nativa y no nativa. Ambas, castellano y *guaraní*, tienen la misma preponderancia, ambas se absorben con la leche de la madre, es decir, ambas son nativas. En este caso es admisible usar el término *bilingüismo ideal, equilibrado* o *ambilingüismo* a la situación lingüística del Paraguay. Aunque hay investigadores que afirman que la situación solamente se aproxima al bilingüismo ideal (Beardsmore, 1986: 9).

1.1 LA FORTALEZA DEL GUARANÍ EN LA SOCIEDAD PARAGUAYA

La conservación de la posición tan fuerte y el papel importante de la lengua indígena, *guaraní*, en Paraguay se explica desde varios puntos de vista. Lo más importante es la historia. Olena Mikina cita la frase famosa ‘sin historia no hay futuro’ (Mikina, 2012: 3).

La importancia de este aspecto es reconocida por Rubín, quien señala que ‘el uso lingüístico en el Paraguay refleja la historia del contacto cultural paraguayo con de la colonización’ (Rubín, 1974: 155, citado por Melià, 2012: 74). Además, hay que contar con los factores socio-psicológicos (Melià, 2013: 59), con la mestización, adaptación recíproca social y psicológica de los aborígenes y conquistadores en el proceso de la creación de la sociedad socio-cultural monolítica. Bartomeo Melià, analizando la situación lingüística del Paraguay desde este punto de vista, determina el bilingüismo en el país como *bilingüismo folklórico* (*ibid.*: 59). Según la afirmación de Antonio Guasch:

Psicológicamente, español y *guaraní* se constituyen, cada uno por su parte, en la *lengua de razón* y la *lengua del corazón*, lo culto y lo íntimo: el *guaraní* es ‘el habla del compromiso de y de la intimidad, del amor y del dolor, de una raza legendaria sacrificada hasta el heroísmo [...]’ (Guash, 1956: 11, citado en Melià, 2013: 59)

[...] El pueblo estudia y piensa en castellano, pero ama, odia y pelea en guaraní. (Benítez, 1955: 171, citado en Melià, 2013: 60)

En el arraigue de las lenguas europeas jugó un papel importante la religión. Los misioneros difundían el cristianismo y paralelamente enseñaban su idioma para que los aborígenes entendieran las oraciones, las prédicas y los sermones.

No debemos olvidar que los europeos llevaron su cultura, su propia percepción del mundo, que exigía el uso de su lengua, y esto llevaría a que una de las culturas se convirtiera en la dominante. Tal como la lengua es una parte de la cultura, instrumento para el conocimiento del Universo y de todo lo nuevo, al no comprender esto, los aborígenes no tuvieron otro remedio que asimilar la cultura y la lengua de los conquistadores. Esto provocó la desaparición o la pérdida de las funciones principales de las lenguas indígenas en todo el continente americano, con la excepción del Paraguay.

¿Por qué? Nuestra hipótesis se basa en la historia del desarrollo del país y en la situación geográfica que ocupa Paraguay, su alejamiento de los territorios costeros.

Las relaciones comerciales, políticas y culturales no eran fáciles, al revés, complicadas. Las montañas dificultaban el camino a través del Océano Pacífico, mientras que el Océano Atlántico no presentaba este inconveniente. Pero la distancia a recorrer para llegar al territorio paraguayo es enorme, y a esto se suman otras dificultades: la carencia de caballos, bosques intransitables y, por supuesto, el calor espantoso y falta de agua.

Esos factores influyen en la conservación de la lengua de los indígenas, que se sintieron más libres en la comunicación. Como resultado, el idioma de los conquistadores no pudo lograr su auge, perdió primacía, cediendo a la lengua de los indios *guaraní*.

Evidentemente, ya desde el siglo XVIII Paraguay se podía considerar un país bilingüe. Fray José Manuel Peramás describe así la situación lingüística del Paraguay en aquel entonces:

Es más, en la misma ciudad de Asunción [...] explicaba en guaraní, desde el púlpito, los misterios de la región y los deberes morales, con gran aplauso y provecho de sus oyentes, los cuales, aunque hablan el español, prefieren se les hable en guaraní, al que conversan entre sí, en campo y en sus casas. (Peramás 1947: 74, original latino de 1793, citado en Melià, 2013: 69)

1.2 LA COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN DEL GUARANÍ PARAGUAYO

Los guaraníes desconocían la escritura. Los primeros conquistadores, al escuchar la lengua de los aborígenes, describían lo que oían e interpretaban los significados de las unidades lingüísticas a su manera. Lo que desde aquel entonces provoca dificultades en la traducción y la comprensión del guaraní.

El problema se agrava ya que en varios periodos de la historia una misma palabra cambiaba su significado. En la Tabla Nº1 están unos ejemplos (Melià, 2006: 106).

Tabla 1 Cambios semánticos en las palabras del guaraní dependiendo de la época

PALABRA	PRE-COLONIAL	SIGLO XVII (Montoya)	SIGLO XXI
<i>Japói</i>	manos abiertas	dar cosas, dar comer	regalo, obsequio
<i>Tépy</i>	venganza	venganza, paga	precio de algo
<i>Kuatia</i>	marca, dibujo	dibujo, papel	papel, carta
<i>Karai</i>	chamán, mago	español, cristiano	señor, bautizado
<i>Tupã</i>	Dios del trueno y de las lluvias	Dios de los cristianos	Un Dios de los guaraníes, chaman

Este fenómeno se debe a

la existencia de las numerosas diferencias dialectales, causadas principalmente por los grandes movimientos migratorios que llevaban hacia horizontes en búsqueda de la *Tierra sin Mal* "Paraíso terrestre", cada vez más lejanos a los miembros de esa familia lingüística. (Melià, 2001: 102)

Otra explicación se encuentra en la traducción de los vocablos del guaraní relacionados con el *profetismo* y *catecismo* de los indígenas.

Los primeros intérpretes del guaraní fueron a los que llamaron *hijos de la tierra*, criollos que conocían bien el guaraní. ‘Fueron ellos los primeros traductores del *catecismo guaraní*’ (Melià, 2003: 117).

La traducción cristiana también les debe a los intérpretes, a veces llamados *lenguas* (*lenguaraces*): mitad soldados, mitad aventureros, quienes entraron en contacto con los indios desde el primer momento de la conquista. La función de ellos era buscar *palabras amables y buen sentido* de conversación, afirmando los lazos de amistad e intercambio entre indios y españoles (*ibid.*: 118).

En muchos casos los misioneros desconfiaban de esos intérpretes. Ellos traducían palabra por palabra, sin tener en cuenta el sentido general de la frase, ni los nuevos valores semánticos que ciertos vocablos habían adquirido en la lengua de las reducciones jesuíticas.

Y eso un error enorme porque para entender el guaraní no es suficiente saber de *lo que se habla*, o sea no solo los tópicos: quién habla, a quién, dónde, cuándo, sino – y sobre todo – *de qué se habla*, estando en este *de qué se habla* subsumido el problema del desarrollo histórico de los repertorios lingüísticos y modos de decir actualmente en uso. (Melià, 2013: 74)

A causa de esto surgen varias perspectivas sobre la realidad de la lengua y de la vida del guaraní. ‘El estudio comparativo de uno de esos textos, del que se tiene juntamente el original guaraní, la traducción hecha por un misionero y por un intérprete, es altamente significativo’ (Melià, 2013: 120). Nicolás Ñeengyrú, intérprete, toma por ejemplo palabra *tuvicha* en su acepción ‘superior’; el misionero lo traduce como debe ser ‘casique’. Porque la lengua de los guaraníes no tiene término, ni palabra que signifique ‘superiores’ en común (Melià, 2003: 120).

La frase *ĩne’ê Tupã reroviahava* fue traducida por un intérprete de esta manera: ‘pareciéndole bien la palabra de Dios que predicaba’, mientras que el misionero la tradujo de esta forma: ‘palabras tocantes a la Fe de Dios, las reverenció’. En efecto, el intérprete haciendo la traducción técnica de la expresión *Tupã reroviahava* redujo el sentido de la ‘Fe’, no lo captó.

Posibles errores en la interpretación de los vocablos del guaraní están encerrados en la semántica histórica. A veces la etimología es confusa y provoca varias acepciones de una misma palabra. Por ejemplo, *Tupã*, mencionado más arriba, tiene diferentes significados. En el libro *La lengua Guaraní en el Paraguay colonial* de Bartomeo Melià, encontramos la siguiente explicación:

Quando llegaron a aquellas costas de la otra parte del mar, viendo que acá estaban, que llamaban a Dios *Pan*, que según dicho eran españoles, ellos espantaban diciendo *Tu*, que es la nota de admiración que esta noción usa cuando se admira; y admirándose de que el

Creador de todo el Universo le llamasen *Pan*, ellos decían *Tu Pan* en donde les quedó llamar a todos Dioses *Tupa*. (*ibid.*: 236)

El Padre Antonio Ruiz Montoya, en efecto, hace derivar la palabra *Tupã* de *tu* y *pã*, partículas admirativas de la lengua guaraní (*ibid.*: 236).

Otro comentario deriva *Tupã* del verbo *typa* ‘ser’ y de sustantivo *túva* ‘padre’, que tendría la misma raíz; o bien, *tupã* estaría compuesto del mismo verbo *typa* y de *ánga* ‘alma’, y significaría ‘alma de ser, espíritu de lo que existe’, o también ‘alma del padre o de los padres’ (*ibid.*: 237). Esta etimología fue elaborada por analogía con la de *aña* – ‘ruido, Diablo, Lucifer’ (de *ai*, la *a* ‘materia, objeto, cuerpo’, la *i* ‘úlceras, herida’ – figuradamente ‘algún problema molesto, malo, malamente y *ánga* ‘alma’) (*ibid.*: 237; Guaranía 2010: 59).

Esto concuerda con el pensamiento de los indios, que no adoraban a *tupã*, porque era bueno, era el dador de los frutos de los bienes, era el padre de la luz y del calor y no necesitaba cultos, mientras que hacían ofensas a *aña*, para que no les hiciese mal. Los españoles y portugueses, difamando a los moradores y rebajándolo más que a los animales, dijeron que no tenían más religión que la del demonio. (*ibid.*: 237)

Félix de Guaranía ofrece otra explicación. *Tupã* – ‘Dios’. Nombre dado por los españoles a Dios. Para los guaraníes cuya etimología de *tū* (*pytū*) es ‘oscuro, oscuridad’, y *pã* concepto de totalidad. O sea, todo oscuro, incomprensible, por aproximación de significado o ignorancia de la cultura guaraní le aplicaron el concepto cristiano (Guaranía, 2010: 473).

Todo lo mencionado más arriba, junto con las peculiaridades del español del Paraguay (Protsenko, 2018: 21-42), provoca unas complicaciones a la hora de entender e interpretar el habla espontánea de los paraguayos.

El proceso histórico del desarrollo del territorio del Paraguay desde primeros pasos de los europeos, dio ciertas ventajas al desarrollo del *guaraní*, sin someter una cultura a la otra (español-guaraní, guaraní-español), demostrando ambas una buena disposición, lo que llevó a la mezcla de dos culturas y lenguas diferentes, y a la aparición de una tercera lengua en el Paraguay: *el jopará*, que, de hecho, es *la lengua principal* del país de hoy. En ocasiones resulta complicado entenderlo, incluso para los hispanohablantes.

Ya en el siglo XVIII el misionero austriaco Martín Dobrizhoffer escribió:

Pues después que los primeros españoles se adoptaron de esta provincia, que antes estaba habitada por los Carios y Guaraníes, tomaron un matrimonio las hijas de los habitantes por falta de niñas españolas y por el trato diario los maridos aprendieron el idioma de las esposas y viceversa, las esposas de los maridos, pero como suele ocurrir generalmente cuando aún en la vejez, se aprende idiomas, los españoles corrompían miserablemente la lengua india y las

indias la española. Así nació una tercera o sea la que usan hoy en día.
(Dobrizhoffer, 1784: 149-150, cita en Melià, 2013: 69)

2 LA TERCERA LENGUA DEL PARAGUAY

Entre el *español estándar*, con amplia literatura normalizada, y el *guaraní vernacular*, culturalmente identificado con grupos tribales todavía relativamente autónomos, se establece un *continuum lingüístico* que se despliega entre el español paraguayo y el *guaraní paraguayo* que, por analogía con *portuñol*, *spanglish* y *franglás* se califica como *guarañol* (Melià, 2013: 81), un sistema nuevo en el cual hay función gramatical y estructuración nueva de los repertorios con aportes procedentes tanto de una lengua como de otra (*ibid.*: 82).

Ese fenómeno obtuvo su propio nombre: *jopará* ‘mezcla, variedad’ (Guarania, 2010: 248).

2.1 EL JOPARÁ Y SUS MANIFESTACIONES

El fenómeno del *jopará* se observa en las siguientes áreas:

- 1) La formación de palabras nuevas, uniendo la raíz de los vocablos de dos lenguas: *chamigo* – *che* en guaraní ‘mi’, *amigo* del castellano (Marcos, 2013: 76).
- 2) Guaranismos con morfología y sintaxis del español.
 - a) a las palabras que están en *guaraní* se les añaden los marcadores gramaticales del castellano: casa llena de *poras* – es pluralización hispanizada del guaraní *pora* ‘fantasma’ (*ibid.*: 214). ‘Día y noche los presos *curuvicaban* la piedra’ (*ibid.*: 14). La palabra *curuvicaban* proviene del guaraní *curuví* – ‘fragmento, trozo’, y la terminación – *aba* es el índice del pretérito imperfecto de indicativo en castellano. La frase puede ser traducida como ‘Día y noche los presos estaban triturando las piedras’.
 - b) el uso de las partículas gramaticales del guaraní junto con unidades lexicales castellanas: ‘...esta *ko* es una ciudad enorme... como Buenos Aires, pero sin demasiados *curepí*... Casi nadie habla inglés, tampoco *guaraní*, así que maneja en castellano’ (*ibid.*: 275). Partícula *ko* en *guaraní* frecuente en las oraciones declarativas e intensifica la confirmación. La frase dicha se puede entender así ‘ésta y no otra ciudad es enorme’. *Curepí* – es el nombre despectivo para los argentinos y en la lengua de origen, en *guaraní*, significa ‘piel de chanco’ (*chanco* – así se le llama al ‘cerdo’ en el Paraguay) (*ibid.*: 280). El verbo *manejar* en dicha frase se usa en la forma típica paraguaya, mandato de vos en imperativo afirmativo y en este caso tiene sentido ‘¡Habla!’. Un ejemplo más. ‘Vos no vas a poder estudiar luego [...]. Pero usá que algo necesario’ (*ibid.*: 273) – al mandato de *vos usá* se le añade la partícula guaraní *que* (*ke* en la ortografía

estandarizada de *guaraní*), pospuesta a los imperativos (*ibid.*: 280). En ambos casos observamos los paraguayismos gramaticales – el uso de los verbos *manejar* y *usar* en imperativo afirmativo con la acentuación a la última sílaba, que es norma para el español del Paraguay y es la consecuencia de influencia *del guaraní* al castellano (*el guaraní* normalmente se acentúa la última sílaba).

2.2 EL JOPARÁ EN LA LITERATURA MODERNA DEL PARAGUAY

Las manifestaciones del *jopará* son frecuentes también en la literatura moderna. A continuación se analizan unos ejemplos:

- 1) ‘... ningún *po guasú* del gobierno llegaba hasta allí’ (Pérez Cáceres, 2012: 25). *Po* en el *guarani* ‘mano’, *guasú* ‘grande’. En la forma metafórica se entiende ‘el que tiene todo el poder en sus manos grandes’, es decir, ‘gran jefe’.
- 2) ‘Nosotras éramos *mitakuñai* todavía’ (*ibid.*: 27). *Mitakuñai* – ‘doncella, jovencita’.
- 3) ‘El agua allí es *morotí sakā* y corre rápido’ (*ibid.*: 29). *Morotí* ‘color blanco, blancura’, *sakā* ‘transparente’.
- 4) Rafael Areco Escobar en su cuento *El taxista* escribe: ‘El taxista se espabiló y, al verme, sonrió y respondió con un *claro, chera’a*’. *Chera’a* “mi amigo”. Según explica Gaby Rojas Teasdale en un artículo del periódico *La Nación*, cuando decimos *chera’a* a una persona le estamos diciendo ‘mi espejo, mi imagen’, es decir, ‘mi amigo íntimo’ (En línea 3).
- 5) En la novela de Juan Manuel Marcos *El invierno de Gunter* encontramos un dialogo entre la joven protagonista y su tío que es ya un hombre maduro. La chica lee un poema, escrito por ella:

[...] No, solo tenía tres líneas:
A ti te contaron los poetas.
Añado yo este verso:
Ahora eres nosotros [...]

Su tío le contesta: ‘Mmm..., no está mal. Si no fuera por el *tú*, muy español, no estaría nada mal’ (Marcos, 2013: 142). Se debe a que en el Paraguay el *voseo* es más frecuente, el uso del pronombre *vos* en vez de *tú* y *Usted*. El tío de la protagonista, típico paraguayo, diría: ‘a vos te contaron’.

Los numerosos monosílabos de carácter constructivo, que tanto al principio como al final de los vocablos se repiten indefinidamente, en la formación de un sinnúmero de dicciones, no se pueden permitir afirmar que el *guaraní* sea aglutinante en toda la línea, ni mucho menos monosilábico, cuando la inmensa mayoría de las dicciones son bisílabas o parisilábicos con significados variables dependiendo del contexto en el que se usa. Ejemplo: *remopotikapámapa*. Vocablo está formado por:

Re – a) sufijo de segunda persona singular de los verbos (*remba'apo* ‘trabajas’); b) sufijo acentuado que indica relaciones de pertenencia en el pasado (*Emilianore* – lo que fue o perteneció a Emiliano) (Guarania, 2010: 396).

Mo – a) nasal de *mbo*, comprende de voz coactiva, que se traduce por hacer (*mokambu* ‘hacer mamar’); b) sufijo átono de modo rogativo (*eme'ẽmo chève* ‘dame, te lo ruego’) (*ibid.*: 274). Aceptamos la primera interpretación.

Potĩ – limpio, estar limpio (*ibid.*: 386).

Ka – es abreviatura de *kuai* ‘mandar, mando’ (*ibid.*: 262).

Pa – sufijo átono de interrogativa simple (*ibid.*: 368).

Ma – sufijo átono de aspecto temporal perfectivo, indica acción culminada, se traduce por ‘ya’ (*ibid.*: 268).

Pá – sufijo acentuado que indica totalidad (*ibid.*: 368).

Resulta que una sola palabra traduce como ‘¿Ya has mandado limpiarlo todo?’ (Guash, 1956: 22).

Otro ejemplo: el sufijo *kue* (*ibid.*: 57):

- a) sirve para formar abstractos: *Ho'okue ebeja ja'u baguã*; *ikyrakue toñeme'ẽ* (*bepýre*) – la carne la dejas para comer; la gordura para vender;
- b) indica algo pasado: *kokuekue* – chacra que fue (chacra abandonada);
- c) se usa para formar el plural de adjetivos partitivos y expresar nombres de la clase o grupo determinado: *Arasa iporangüente aipota*. *Ivaikue topyta ne rymnakuéra paruarã* – ‘quisiera las guayabas mejores, las peores quédatelas para los cerdos’;
- d) para indicar la parte del animal o la planta separada de su todo: *eru kumanda, jaip'e'ata iky'akue chugui* – ‘trae porotos, vamos a separar los sucios’.

CONCLUSIONES

Para entender bien el habla de los paraguayos en la vida cotidiana, aunque uno tiene ciertas imágenes del *guaraní*, hay que tomar en consideración la filosofía del *guaraní*, la lengua de las imágenes que hasta hoy en día nombran objetos nuevos a su forma. Por ejemplo, la palabra ‘avión’. En la novela *El invierno de Gunter* de Juan Manuel Marcos se puede leer el siguiente fragmento ‘... ha tenido suerte de conseguir lugar en este avión’ (Marcos, 2013: 47). En la traducción de la misma novela al *guaraní* encontramos: *guyra pepoatãnguéra* (Marcos, 2014: 30). Este vocablo se forma de: *guyra* ‘pájaro’, *pepo* ‘ala’, *atã* ‘duro’, *nguéra* ‘todos juntos’. Quiere decir que los *guaraníes* imaginan el avión como si fuera un pájaro con alas duras. Pero hay otra forma de nombrar avión en *guaraní* – *kurusu veve*: *kurusu* ‘cruz’, *veve* ‘vuela’, es decir el objeto que vuela y tiene forma de cruz.

Desde fines del siglo XIX en varios países de América Latina, la *milanesa* se considera una comida típica (la carne pasada por huevo y luego por el pan rallado). Para los europeos se entiende que la palabra proviene de la ciudad italiana Milán y no hace falta explicar qué es eso. Los indígenas no tenían esta comida, pero hoy en día es típica, tradicional y muy popular. Tanto que quieren nombrarla en *guaraní*. Los paraguayos *guaraní* hablantes empiezan a llamar esta comida *mbujá apyté so'ó pe chyryry*. *Mbujá* 'pan', *apyté* 'dentro', *so'ó* 'carne', *pe chyryry* 'que se fríe'. Es decir, 'la carne que se fríe dentro del pan'.

Así observamos la tendencia de nombrar los objetos nuevos en la forma descriptiva, usando elementos lingüísticos ya conocidos, evitando préstamos.

Como resultado de la interacción de dos lenguas, el español y el *guaraní* en el Paraguay de hecho existe y se usa en todos niveles de la vida social la tercera lengua, *jopará*. Análisis del fenómeno de *jopará* exige estudios especiales.

Los cambios semánticos de las lenguas, como la reflexión de los cambios de la vida social, llevaron a la aparición de un continuum lingüístico único que caracteriza una sociedad nueva, una mezcla no tanto biológica de las naciones como cultural que permite diferenciar a los paraguayos de sus parientes rioplatenses: los argentinos porteños (de Buenos Aires).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beardsmore, B. (1986) *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Benítez, J. P. ([1955] 1966) *Formación social del pueblo paraguayo*. Asunción: América Sapucái. Disponible en http://www.portalguarani.com/340_justo_pastor_benitez/17325_formacion_social_del_pueblo_paraguayo__por_justo_pastor_benitez_.html [Consultado el 9 de junio de 2017].
- Cabrera, G. N. (1971-1972) *Significado de la palabra guairá*. Disponible en http://www.portalguarani.com/2731_gaspar_n_cabrera/20543_significado_de_la_palabra_guaira_1972__conferencia_de_gaspar_n_cabrera_.html [Consultado el 5 de mayo de 2016].
- Dobrizhoffer, M. ([1784] 1967-1970) *Historia de los Abipones*, 3 vol. Resistencia: Universidad Nordeste. Disponible en http://www.portalguarani.com/1673_martin_dobrizhoffer/13495_historia_de_los_abipones__volumen_iii_padre_martin_dobrizhoffer_.html [Consultado el 3 de junio de 2018].
- Guarania, F. (2010) *Enciclopedia. Diccionario etimológico-gramatical*. Ñe' ě rechauka. Ñe' ě rekokoatu kuaá. Asunción: Fondex.
- Guasch, A. (1956) *El idioma guaraní: gramática y antología de prosa y verso*. 3ª ed. Asunción: Casa América – Moreno Hnos.
- Meliá, B. (2003) *La lengua guaraní en el Paraguay colonial*. Asunción: CEPAG.
- Meliá, B. (2006) *Mundo Guaraní*. Asunción: Arte Nuevo.
- Meliá, B. (2013) *La tercera lengua del Paraguay*. Asunción: Servilibro.
- Míkina, O. (2012) *Historical-semantic research of Latin and Romance verbs in the Indo-European background*. Donetsk: Yugo-Vostok.
- Protsenko, I. (2018) *Situación lingüística del Paraguay. Paraguayismos en la novela "El invierno de Gunter" de Juan Manuel Marcos*. Asunción-Kyiv: BVL Publishing.

RECURSOS DIGITALES

[En línea 1] Disponible en <http://www.dgeec.gov.py/> [Consultado el 3 de junio de 2019].

[En línea 2] Disponible en <http://ea.com.py/v2/el-87-de-la-poblacion-paraguaya-habla-guarani/> [Consultado el 20 de mayo de 2019].

[En línea 3] Disponible en <http://www.tubabel.com/definicion/42656-chera-a> [Consultado el 3 de abril de 2019].

RECURSOS DE ANÁLISIS EMPÍRICO

Marcos, J. M. (2013) *El invierno de Gunter*. Asunción: Servilibro.

Marcos, J. M. (2014) *Gunter araróy*. Asunción: Editorial de la Universidad del Norte.

Pérez Cáceres, L. (2012) *Cuentos crueles*. Asunción: Editorial de la Universidad del Norte.

PARAGUAYAN BILINGUALISM: HISTORICAL, CULTURAL AND LINGUISTIC ASPECTS

Abstract. In the current article we analyze the special features of the current linguistic situation of Paraguay and its *paraguayisms*: the linguistic units of Spanish which are contrasted with the Spanish spoken in other countries of Latin America and Spain and, as a result, cause some difficulties of quick understanding for speakers of Spanish, in some cases, some misunderstanding. The linguistic situation of Paraguay is commonly described as that of an ideal bilingualism with certain nuances of multilingualism. We highlight the development of *Jopará* or *Guarañol* (a blend of Spanish and Guarani). We pay attention to the semantic features of Guarani and its role in the development of the linguistic situation of the country. In addition, we analyze the use of loan words of Guarani in the colloquial language and the Paraguayan literature from both the denotative and connotative viewpoint, and we show the semantic changes of the Pan-Hispanic vocabulary in Paraguay. The instances of *paraguayisms* provided in this study come from different works of the modern literature of Paraguay written by such authors as Juan Manuel Marcos and Lita Pérez Cáceres.

Key words: bilingualism, paraguayisms, Guarani, Jopará, linguistic situation

Ígor Protsenko (Dr. en Filología Románica, Coordinador Académico de la Facultad de Estudios de Postgrado) trabaja en la Universidad del Norte (UniNorte) de Asunción. Sus intereses académicos incluyen la semántica histórica, lingüística comparativa y tipológica, sociolingüística, lenguas de los aborígenes de América Latina. Correo electrónico: protsent2002@mail.ru

BURRO, MONJE, EUROPA. ANÁLISIS Y TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DEL POEMARIO ĒZELIS, MŪKS, EIROPA (1927), DE ANDREJS KURCIJS

EMILIO QUINTANA PAREJA

Instituto Cervantes de Estocolmo, Suecia

Resumen. Andrejs Kurcijs (nombre real Andrejs Kuršinskis, Asite, 1884-1959) fue un poeta letón de vanguardia, que tuvo una notable actividad política durante el período de entreguerras. En este artículo, se analiza su relación con España y con la poesía de vanguardia, mediante la traducción al español de su libro *Ēzelis, mūks, Eiropa* (*Burro, monje, Europa*). Se compone de 18 poemas escritos durante una estancia en España. En sus memorias inéditas *Mana laika grāmata* (*El libro de mi tiempo*), leemos que en el verano de 1927 Kurcijs pasó una temporada en Madrid junto al poeta futurista lituano Juozas Tysliava. De esta forma, fue en Madrid (y en Biarritz) donde se escribieron los poemas de *Burro, monje, Europa*. Lo que aquí se presenta es la primera traducción al español de la poesía de vanguardia que Kurcijs escribió en España, así como un primer análisis de su contenido poético, hispano, político y vanguardista.

Palabras clave: Kurcijs, traducción, vanguardia letona, activismo, ultraísmo

INTRODUCCIÓN

Este estudio y traducción se enmarcan en un proyecto personal más amplio de traducción de libros de vanguardia que tienen relación con el ultraísmo en español. En esta línea, se han publicado ya mis traducciones de Pierre Albert-Birot, del francés, *Poemas cotidianos* (Albert-Birot, 2015), y del sueco Henry Parland *Liquidación de ideales* (Parland, 2014). Ambas traducciones las he hecho en solitario, debido a mi conocimiento de ambas lenguas.

La decisión de traducir al español a Kurcijs se debe al encuentro con la profesora letona Aija Brasliņa en Estocolmo hace algunos años. Es autora de muchas publicaciones dedicadas a la historia del arte en Letonia, sobre todo en la primera mitad del siglo pasado (Brasliņa, 2008; 2010; 2011). Fue ella quien dio a conocer la figura de Kurcijs, y me puso sobre la pista de sus vinculaciones con España. Debido al desconocimiento de la lengua letona me puse en contacto con la especialista en arte moderno Ieva Kalnača, que ha resultado el perfecto

complemento para que este estudio y traducción sean una realidad plena. Su excelente manejo del español junto con mi frecuente lectura y estudio de la poesía ultraísta hispana ha dado lugar a una traducción completa del poemario *Burro, monje, Europa*, que considero enormemente satisfactoria.

El objetivo, por tanto, de este estudio y de la posterior publicación del poemario completo de Kurcijs es el de dar a conocer al público hispano una de las aportaciones más significativas de la primera vanguardia europea cercana a la dimensión internacional del ultraísmo.

EL AUTOR

Andrejs Kurcijs (1884-1959) fue el seudónimo del poeta letón Andrejs Kuršinskis, que además fue médico, escritor y político. Participó en los eventos de la Revolución de 1905, que lo llevaron a emigrar a Alemania, donde estudió medicina y filosofía en la Universidad de Jena (1905-1911). Durante la Primera Guerra Mundial, ejerció como médico en la Academia Médica de Guerra de San Petersburgo (1915-1918). Perteneció al Partido de los Socialistas Independientes de Letonia, fue miembro del Consejo Nacional de Letonia (1918-1920), miembro de la Asamblea Constituyente (1921-1922), y diputado (1928-1931).

En 1949, las autoridades de ocupación soviéticas lo detuvieron por motivos políticos y fue deportado al campo de concentración de Komi ASSR (1949-1955). Después de la muerte de Stalin fue liberado y regresó a Riga, donde murió el 23 de febrero de 1959.

En 1923, se hizo conocido por el libro *Aktīvā māksla* (*Arte activo*), en el que fundamentaba sus principios vanguardistas bajo el nombre de *activismo* (Pelše, 2003: 96-104), un *ismo* con el que rechazaba todo tipo de expresión académica impresionista o naturalista, para enfatizar el papel social/político del arte a través de la creación de emociones puntuales subjetivas.

Burro, monje, Europa (1927) forma parte de su poesía de vanguardia (activista), junto con otros títulos como *Barbars Parīzē* (1925), publicado en francés en traducción de Helene Izdebska con introducción de Paul Dermée y retrato de Louis Marcoussis: *Un barbare à Paris* (Kurcijs, [1925] 1928). En el caso del primer libro, se trata de poemas escritos en buena parte en España y que giran sobre temas españoles.

BURRO

La sensibilidad de Kurcijs hacia los animales se manifiesta a través de referencias y poemas sobre el burro y el toro de lidia. En *Burro* se condeule ante la suerte de un asno de carga fustigado por su dueño. El burro es sabio, como Rocinante, al que califica de ‘grande’ en *En España* (Kurcijs, [1927] 2019, traducción de Quintana Pareja). En cuanto al toro de lidia, *En el circo de Madrid* queda también reflejado su sufrimiento en las corridas de toros ‘para general regocijo’ de los ‘madrileños’ (*ibid.*). Sin embargo, a diferencia del burro, el toro puede defenderse,

si bien el público disfruta igualmente de la muerte del torero ‘por dos pesetas’. Lo que se dibuja en estos poemas es una sociedad decrepita y cruel, que recuerda los espectáculos de los circos romanos (que es la forma correcta en la que debemos entender la palabra *circo* en este contexto).

Este acercamiento al mundo natural, al sufrimiento de los animales en el seno de una civilización ‘moribunda’, se anticipa en buena medida al de Federico García Lorca en *Poeta en Nueva York*, que recoge poemas escritos entre 1929-1931 fundamentalmente (García Lorca, 1994). En *Al Océano Atlántico*, Kurcijs se ceba con brillantez en la lujosa decadencia de *Míster Grancapital*, que ‘le saca la piel a tiras al trabajador’ con su ‘máquina de calcular’, al mismo tiempo que expone a las mujeres que lo rodean (‘la pedicura hecha / la manicura’) con sus ‘opulentos ejércitos de cheques’ (*ibid.*).

Todo cálculo y número frío, como en el Lorca neoyorquino, que se conduce con el sacrificio de patos y vacas, y profetiza el fin de un sistema basado en la geometría numérica. Otro elemento que une al poeta letón con Lorca es el simbolismo del *agua*, que corre como elemento marino que lava, enjuaga, los muelles de Nueva York y las costas decrepitas de Europa.

En todo caso, Kurcijs no descarta los aspectos más futuristas o industriales del comunismo, en la línea de la consigna leninista: ‘El comunismo es el poder de los soviets más la electricidad’ (Brasliņa, 2008: 33), de modo que propone, en *Jums (Para vosotros)*, una forma moderna de lanzar el mensaje comunista. Quiere:

descubrir y telegrafiar
a todos
desde la nueva central telefónica
para vosotros
una nueva alegría. (*ibid.*)

La importancia icónica de *Para vosotros* se resuelve en su publicación posterior en el primer número de la ‘revue internationale’ parisina *MUBA*, *Mūsū baro apžvalga eina kas ménuo*, que estaba dirigida por Juozas Tysliava (1902-1961), y que publicó dos números (Kurcijs, 1928: 9). En *MUBA Revue Internationale* el poema iba ilustrado con una reproducción de *Ave Maria*, cuadro de R[omans] Suta (1896-1944), una naturaleza muerta cubista en forma de *collage* en el que aparecen un periódico, un balcón, una farola, un puñal, algunos edificios modernos de inspiración italiana, y una pizarra con el *Ave María* del tenor italiano *Caruzo* [sic] (Suta, 1995).

Es importante destacar que Romans Suta (1896-1944) fue un pintor, artista gráfico y teórico del arte letón, representante de las ideas cubistas y constructivistas en Letonia, formaba parte del *Grupo Expresionista* letón (1919, desde 1920 se llama *Grupo artístico de Riga*) y la sociedad artística *Zaļā Vārna* (desde 1926). El pintó fundamentalmente naturalezas muertas y composiciones figurativas (*ibid.*). El cuadro que acompaña el poema *Para vosotros* de Kurcijs en *MUBA* es un magnífico ejemplo de su obra.

En estos días puede considerarse otro poema en esta línea eléctricamente leninista (Kurcijs, [1927] 2019).

MONJE

Kurcijs se siente atraído por el arte español, en especial por la obra de El Greco, pero también por Zurbarán y Ribera. En cierto modo, su admiración por el genio español se centra en la palabra *monje*, que hace referencia -por la descripción poética- *al San Antonio de Padua* del cretense (c. 1580. Óleo sobre lienzo, 104 x 79 cm.), que pudo ver repetidamente en el Museo del Prado.

Sin embargo, a pesar de su admiración por el *sagrado fervor* de los monjes de la pintura española del siglo XVII, el poeta letón manifiesta con crudeza su anticlericalismo mediante una brusca transición a 1927. El *monje* de El Greco *está vivo*, pero ahora...

En las calles de Madrid
con labios gruesos e hinchados,
escondiendo el mantecoso culo bajo una sotana negra,
con los ojos huidizos
durante el día –
pasea. (*ibid.*)

Desde un punto de vista político, Kurcijs pone el foco sobre la figura del general Primo de Rivera (1870-1930), que en 1927 era el jefe del directorio que gobernaba sobre ‘la moribunda tierra de España’. A Primo de Rivera le dedica el poema *Espía*, en el que lo degrada con giros humorísticos y juegos de palabras (lo llama ‘el primo ciudadano’, que en español conlleva una afortunada segunda acepción, que enriquece involuntariamente nuestra traducción, ya que ‘ser un primo’ es ‘ser un imbécil’), del que destaca su ‘burricie’, lo que lo pone en las antípodas del ‘sabio’ burro de poemas anteriores (*ibid.*).

Por lo demás, hay otro aspecto de España que Kurcijs incluye en sus versos, en referencia al mundo de la alta sociedad que, en esta época, se daba cita en la costa vasca entre Biarritz y San Sebastián, ciudad de veraneo de la aristocracia hispana. Léanse para ello poemas como *Al Océano Atlántico* o *La sed masculina* (Kurcijs, [1927] 2019).

EUROPA

Kurcijs defiende el comunismo como remedio a la podredumbre de Europa. En *Tarde europea* afirma el crepúsculo de una civilización que, a su entender, sólo puede ser redimida por las ‘ideas nuevas’. En *Después de la victoria* (*ibid.*) por ejemplo, se hace un canto a la Comuna de París, para cerrar con estos dos versos: ‘Asesinado el espíritu / se pudre Europa’. Estamos ante una Europa que bosteza (‘sobre el aburrimiento de la vieja Europa’) (*ibid.*). Si bien la etimología de *aburrimiento* no tiene relación con la palabra *burro*, nos encontramos de nuevo

con otro ‘seguro azar’. *Seguro azar* es el título de uno de los libros de vanguardia del poeta español Pedro Salinas, publicado en 1929 que enriquece la traducción (Salinas, 1929).

Sin embargo, el concepto de Europa como ámbito decadente aparece especialmente circunscrito al mundo anglosajón: ‘Vosotros / ingleses, / norteamericanos, / ciudadanos del mundo entero, con dinero bastante y moneda en la Bolsa’, (en *Anuncio en el escaparate de una farmacia europea*). *La sed masculina* es un vitriólico retrato del ‘yanqui adinerado’ que viene a Europa para gastar sus dólares, y concluye: ‘El nuevo continente se hace viejo’ (Kurcijs, [1927] 2019).

Hay que destacar que la vanguardia de Kurcijs tiene mucho más que ver por sus referentes políticos con la de algunos poetas de la zona báltica como el finés Elmer Diktonius (1896-1961) que con la de Henry Parland (1908-1930), poeta sueco-finés de origen ruso, más cercano al cubismo poético. La poesía de Parland es un canto a la ‘liquidación de ideales’ de la modernidad lleno de inteligencia y espíritu burlón. En *Liquidación de ideales*, los anuncios y el mundo del comercio son vistos de un modo irónico pero positivo:

En Tölö
un anuncio de neumáticos,
los mejores del año.
Cada mañana
esperando el tranvía
permanezco en silencio, recogido,
frente a ese
orgullosa, imperativo:
¡c o m p r a!
(Parland, 2014: 96-97)

En el caso de Kurcijs, sin embargo, la publicidad es parte de la podredumbre escatológica del mundo capitalista. Así comienza su *Anuncio en el escaparate de una farmacia europea*:

La mejor agua mineral
contra el estreñimiento y todas las enfermedades
para los que
habéis comido en exceso y estáis llevando
la cruz del entrecot
con penitencia y sudor frío.
(Kurcijs, [1927] 2019)

Por lo demás, no falta en Kurcijs el apunte de actualidad, en forma de poema dedicado a la ejecución de los anarquistas Sacco y Vanzetti. En este caso, el poeta letón une de nuevo el eslogan leninista que relaciona política y electricidad en un modo transgresor, ya que concibe la silla eléctrica como una fuente de energía para el corazón de los ejecutados y su causa. Este voltaje, afirma, ‘destruirá los

países del viejo mundo' (*En memoria de Sacco y Vanzetti*), es decir, el decadente sistema capitalista (*ibid.*).

La estructura del libro está muy bien pensada. Si el poema que lo abre se puede considerar una declaración de intenciones, el penúltimo es una petición de respuesta dirigida al gran descubrimiento español de Kurcijs: El Greco. Al dirigirse a él, sin embargo, concluye que la respuesta no puede venir del pasado sino de la lucha presente. Leemos en *El Greco en un museo de Madrid*:

Pero guardas silencio,
te has ido de esta tierra,
estás callado.
Ahora lo sé:
Sólo queda la lucha hasta el final,
y los que,
nos sucedan. (*ibid.*)

CONCLUSIONES

En definitiva, *Burro, monje, Europa* es un libro plenamente inmerso en la primera vanguardia internacionalista europea, muy cercano a la obra de autores como el sueco-finés Elmer Diktonius.

Uno de los aspectos más destacables desde el punto de vista hispano es la forma en que ilumina una obra como *Poeta en Nueva York*, de Federico García Lorca, heredero directo del movimiento ultraísta madrileño en su vertiente creacionista. Si consideramos que la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) supone un paréntesis creativo entre el fin del movimiento ultraísta y el nuevo ambiente cultural de la II República Española, resulta notable la visión poética de ese espacio sociocultural por parte de autores extranjeros como Kurcijs, que visitan España y captan con sutileza y magistral forma artística el ambiente. De este modo, lo que se ha venido en llamar *vanguardia casticista* puede ser reinterpretada dentro de un espectro más amplio gracias a poetas como Kurcijs, que fija su mirada en una España ensimismada, de modo similar a la forma en que Lorca lo hará ante un Nueva York babilónico. A pesar de su carácter explícitamente político, el libro es una encrucijada de aciertos poéticos: modernidad y tradición, casticismo e internacionalismo, realismo y esperpento, barbarie y civilización, decadencia (Spengler, 1923: 23) y hombre nuevo, sajones y latinos, masculinidad y feminismo, El Greco y Joselito, campo y urbe...

Estamos, por tanto, ante un libro de una riqueza inagotable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasliņa, A. (2008) Encounters of Latvian Modernists with Secondo Futurismo in the 1920s. *Mākslas Vēsture un Teorija*, (10): 32-45.
- Brasliņa, A. (2010) Latvia. En Günter Berghaus (ed.) *Handbook of International Futurism* (pp. 656-668). Berlín, Boston: De Gruyter.

- Brasliņa, A. (2011) Latvian Modernists in Berlin and Rome in the 1920s: Encounters with secondo futurismo. *International Yearbook of Futurism Studies*, (1): 231-261.
- Pelše, S. (2003) Active Art (Aktīvā māksla) by Andrejs Kurcijs. En K. Ābele (ed.) *Latvijas māksla tuvplānos* (pp. 96-104). Rīga: Neputns.
- Pelše, S. (2003b) Latviešu futūrists un tradīciju noliedzējs Niklāvs Strunke – jaunatklātās teorētisko uzskatu licības (Latvian Futurist and anti-Traditionalist Niklāvs Strunke – newly discovered theoretical statements). En I. Daukste-Silasproģe (ed.) *Materiāli par latviešu un cittautu kultūru Latvijā* (pp. 101-109). Rīga: Zinātne.
- Parland, H. (2014) *Liquidación de ideales*. (Traducción de E. Quintana Pareja). Granada: El Genio Maligno.
- Salinas, P. (1929) *Seguro azar*. Madrid: Revista de Occidente.
- Spengler, O. (1923) *La decadencia de Occidente*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Suta, T. (1995) *Romans Suta*. Rīga: Liesma.

RECURSOS DE ANÁLISIS EMPÍRICO

- García Lorca, F. (1994) *Poeta en Nueva York*. M. C. Millán, (ed.). Madrid: Cátedra.
- Kurcijs, A. (1928) Jums. En J. Tysliava (ed.) *MUBA. Revue Internationale*, (1): 9. Paris: [s.n.].
- Kurcijs, A. (1927) Ēzelis, mūks, Eiropa. Rīga: Neatkarīgais vārds.
- Kurcijs, A. ([1927] 2019) *Burro, Monje, Europa*. Poemas en traducción del letón a cargo de Emilio Quintana Pareja e Ieva Kalnača. Disponible en <http://www.emilioquintana.com/avantgardenetwork/ultraismos-europeos/burro-monje-europa-1927-de-andrejs-kurcijs-leton/> [Consultado el 28 de junio de 2019].
- Kurcijs, A. (1925) *Barbars Parīzē*. Rīga: Laikmeta Izdevums.
- Kurcijs, A. ([1925] 1928) *Un barbare à Paris*. (Traducción al francés de Helene Izdebska). Paris: Editions des D. I. de l'esprit nouveau.
- Parland, H. (2014) *Liquidación de ideales*. (Traducido del sueco por E. Quintana Pareja). Granada: El Genio Maligno.
- Albert-Birot, P. (2015) *Poemas cotidianos*. (Traducido del francés por E. Quintana Pareja). Sevilla: Renacimiento.

DONKEY, MONK, EUROPE. ANALYSIS AND TRANSLATION INTO SPANISH OF ĒZELIS, MŪKS, EIROPA (1927) BY ANDREJS KURCIJS

Abstract. Andrejs Kurcijs (real name Andrejs Kuršinskis, Asite, 1884-1959) was a leading Latvian poet, who showed notable political activity during the interwar period. In this paper, his relationship with Spain and avant-garde poetry is analyzed through the translation into Spanish of his book *Ēzelis, mūks, Eiropa* (*Donkey, Monk, Europe*). *Donkey, Monk, Europe* is composed of 18 poems written during his stay in Spain. In his unpublished memoirs *Mana laika grāmata* (*The book of my time*), we read that in the summer of 1927 Kurcijs spent a season in Madrid with the Lithuanian futurist poet Juozas Tysliava. Thus, it was in Madrid (and in Biarritz) where the poems of *Donkey, Monk, Europe* were written. What is presented here is the first Spanish translation of the avant-garde poetry that Kurcijs wrote in Spain, as well as the first analysis of its poetic, Hispanic, political and avant-garde content.

Keywords: Kurcijs, translation, Latvian avant-garde, Activism, Ultraism

ANEJO 1

Poemas de A. Kurcijs y su traducción al español

Apnicis dzejot par ziedonīti,
 par to, ka atausīs rīti,
 par dvēseles zaigu un maigu
 un visu to muļķību liktenīgo,
 sakrauto klasiskā pantā –
 diezgan!
 Diezgan gļēvuma traipiēm
 aptašķīt slejas!
 Labāk ir dūšu saņemt un klusēt,
 iziet ielās un nostāties
 cūcības triumfam ceļā
 ar paceltu roku:
 Diezgan!

Ya me cansa escribir versos sobre la floración
 sobre los amaneceres que están por venir
 sobre el brillo y la tersura del alma
 y toda esa fatal estupidez,
 ordenada en verso clásico –
 ¡Basta!
 ¡Basta de ensuciarse la cara
 con manchas de cobardía!
 Es mejor ser valientes y guardar silencio,
 tomar las calles y ponerse en pie
 camino del triunfo de la necedad
 con el brazo levantado:
 ¡Basta!

Ēzelis

Mazām kājiņām kā Ķīnas dāmai,
 apkrauts saiņiem,
 redz tik
 lielās ausis,
 pelēks ēzels
 kraujā ielā
 kāp,
 saņemdams ik minūti ar stibu neapkrautā
 vietā.
 Ēzelis ir arī prātnieks:
 Domā viņš par ciešanām kā Stoa,
 Acīs viņam
 mūžīgs
 drūmīgs
 klusums.
 Tomēr neiztur pat prātnieks:
 kalnā uzrāpies, tas atskatās uz bendi,
 kas to modri pavada ar stibu,
 apstājas –
 Ielā atskan blāviens,
 kuru dzirdot
 mokās
 nodreb
 sirdis.

Burro

Con sus patas pequeñas como una dama china,
 cargado de alforjas,
 mostrando apenas
 sus grandes orejas,
 un burro gris,
 por una empinada cuesta
 sube,
 fustigado a cada instante - hasta donde la fusta
 alcanza.
 El burro es también sabio:
 medita sobre el dolor como un estoico,
 hay en sus ojos
 un eterno
 sombrío
 silencio.
 Pero hasta un sabio tiene un límite:
 subida la cuesta, contempla a su verdugo,
 que atentamente lo sigue con la fusta,
 se para –
 resuena un grito en la calle,
 al oírlo
 el corazón
 tiembla
 sufre.

Mūks

Rokā
ar lilijas balto ziedu,
kas klusi
izstīdz no slaidiem pirkstiem,
svētu kvēlu liesajā sejā,
sāpēm uz lūpām –
Elgreko mūks.
Bet miris Elgreko,
Zubarans miris – Ribeira;
tik vienmēr
vēl vienmēr –
dzīvs mūks.
Madrides ielās
tuklām gaļīgām lūpām,
melnā svārkā trekno pakaļu slēpdams,

viltīgām acīm
dienā viņš –
staigā.
Vakarā
zvana no lepnēm torņiem
savu pestīšanu –
visiem muļķiem.

Eiropisks vakars

Saule iegāžas Atlantikā
plata,
kvēlošām miesām
un aizpeld uz Ameriku.
Un augstās villas augstā krastā
nodziest,
pelēki skumst
par vecās Eiropas garlaicību.

Jums

Neesmu Petrarca.
Avinjonā
pēc pirkstiem nekārtoju četrpadsmit rindas
kā nākas sonetās.
Es Laurai nedziedu par godu,

Monje

En la mano
un lirio blanco,
que florece en silencio
entre sus finos dedos,
un sagrado fervor en el alargado rostro,
y dolor en los labios –
Un monje del Greco.
Pero está muerto El Greco,
Zurbarán está muerto – y Ribera;
y aún así
incluso así –
el monje está vivo.
En las calles de Madrid
con labios gruesos e hinchados
escondiendo el mantecoso culo bajo una sotana
negra,
con los ojos huidizos
durante el día –
pasea.
Por la noche
hace sonar campanas desde torres altivas
para su salvación –
y para todos los memos.

Tarde europea

El sol se hunde en el inmenso
Atlántico,
con el cuerpo resplandeciente
y nada hacia América.
Y en una alta villa en una alta costa
se extingue,
se entristece de color gris
sobre el aburrimiento de la vieja Europa.

Para vosotros

No soy Petrarca.
En Aviñón
no ordeno catorce líneas con los dedos
como se debe en los sonetos.
No canto en honor de Laura,

ar zīdu nešuvu un dārgakmeņiem;
vārdu pārles
neveru kā ubags uz dziedziņa,
lai uzliktu tai kaklā.
Kā mūks
vairs dzeju neskaitu kā tēvareizi.
Ne pielūgt gribas man –
Es gribu zināt,
līdz sirdij iespiesties,
pa asins vadiem
ar zemūdenēm izpeldēt līdz galam,
un izpētīt un telegrafēt
visiem
no jaunās centrāles
jums
jaunu prieku.

no coso con seda y piedras preciosas;
perlas de palabras
ni las ensarto como un vagabundo en un hilo,
para ponérselas al cuello.
Como si fuera un monje
no recito la poesía como una oración
No quiero adorar –
Quiero saber,
penetrar hasta el corazón,
a través de los vasos sanguíneos
navegar hasta el final en submarino,
descubrir y telegrafiar
a todos
desde la nueva central telefónica
para vosotros
una nueva alegría.

Emilio Quintana Pareja (Dr. en Filología Hispánica por la Universidad de Granada, España). Ha sido profesor en las Universidades de Granada (España), Lund (Suecia) y Pavía (Italia). Ha sido profesor de plantilla del Instituto Cervantes de Utrecht (Países Bajos), y actualmente es Coordinador Académico del Instituto Cervantes de Estocolmo (Suecia). Su campo de investigación fundamental son los estudios literarios y culturales, en especial las relaciones entre las vanguardias europeas durante la primera mitad del siglo XX. Correo electrónico: equintan@gmail.com

UN ACERCAMIENTO A LA SAGA FAMILIAR DEL SIGLO XX DE ESPAÑA

SHAOFAN REN

Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang, China

Resumen. La saga familiar es un tipo de novela cuya escena principal se ubica en una familia. Este género literario no es desconocido ni en el campo de la crítica ni entre los lectores, sin embargo, el estudio correspondiente en España es muy escaso. El presente trabajo, centrado en este tema, se dedica a presentar brevemente el desarrollo del género de la saga familiar de España del siglo XX y analizar algunos de sus rasgos más prominentes característicos para este género literario durante los años 40 y 50, cuando España vive un periodo muy complicado en su historia.

Palabras clave: literatura española, novela, familia, saga familiar, siglo XX

INTRODUCCIÓN

De forma general la saga familiar se entiende como un tipo de novela cuya escena principal discurre en una familia con varias generaciones y suele narrar las vicisitudes que ha experimentado o está experimentando en sí misma o con familias relacionadas. Este género no es muy desconocido ni en el ámbito de la crítica ni entre los lectores, ya que tenemos muchas obras representativas con fama mundial, tales como *Los Buddenbrook* (Mann, 2008); *La saga de los Forsyte* (Galsworthy, 2014); *Las uvas de la ira* (Steinbeck, 2012) y *Cien años de soledad* (Márquez, 2013). En España también hay un gran número de sagas familiares, aunque los estudios correspondientes son muy escasos y este género literario todavía no se ha analizado en su conjunto. En este trabajo se intenta introducimos brevemente la saga familiar del siglo XX de España así como sus características más destacadas.

1 EL ORIGEN DE LA SAGA FAMILIAR

La entrada de la familia en la literatura es muy temprana, pudiéndose remontar a la mitología griega, la Biblia y la mitología nórdica. El mundo de los dioses griegos es un mundo protagonizado por una amplia familia que comienza con Urano y Gea; la migración de Abraham con su esposa y los descendientes que se relata en el Antiguo Testamento también se puede entender como una historia

de familia. Vale la pena mencionar que el tema del fratricidio en la Biblia se adapta y se refleja en varias novelas posteriores, como *Los Abel* (Matute, 2014), en la que a través de la historia de Caín y Abel, la autora alude al rencor fratricida entre los republicanos y los nacionales durante la guerra civil, prolongado hasta la posguerra. Si lo vemos desde este punto de vista, ambos nacimientos literarios occidentales, tanto la mitología griega como la Biblia, tienen algo que ver con la saga familiar de la que ahora hablamos.

Además de la mitología griega, en otro sistema mitológico que nace unos siglos más tarde, la mitología nórdica, también hay historias familiares y es exactamente de aquí de donde deriva el nombre de este género: Saga familiar. La difusión original de la mitología nórdica era de forma oral y fue escrita durante los siglos XIII y XIV, principalmente en *Edda* y *Saga*. Fue escrita sobre todo en *Edda*, desde donde tenemos la mayoría de los conocimientos sobre la cosmología y el sistema de los dioses en la mitología nórdica. La *Saga* tiene mucho que ver con la hagiografía y la historiografía, que registra los relatos sobre los héroes y los reyes según los diferentes géneros, y entre todos los géneros de *Sagas de obispos*; *Sagas de los reyes*; *Sagas arcaicas* y *Sagas caballerescas*... Destacan las *Sagas islandesas* (Shao, 1993: 5), que:

relatan las vidas y enfrentamientos de personajes y familias enteras durante la denominada Edad de las Sagas, entre 930 y 1030. Dentro de éstas, las hay de carácter histórico, mientras que otras unen realidad histórica y ficción; otras en las que predomina lo ficticio e incluso algunas que son obras de ficción sin base histórica comprobable. (Astvaldsson, 2015)

Entre las *Sagas islandesas*, la *Saga de familia* sobresale no solo por su gran número sino también por su excelente calidad. Sus mayores representantes son la *Saga de Njál*; la *Saga de Laxdæla*, que narra la venganza duradera y repetidora entre varias generaciones de algunas familias y la *Saga Egils*, que cuenta las aventuras y la vida cotidiana de una familia con cuatro generaciones (Bernárdez, 1984: 167). En la sociedad primitiva de los clanes, las pequeñas disputas entre personas solían convertirse en conflictos en defensa del honor familiar y si había muertes o heridas, la venganza se difundía como un acto heroico. Por otra parte, los primeros habitantes de Islandia, los colonizadores noruegos de noble linaje, sentían mucha nostalgia y seguían estando orgullosos de sus hazañas familiares, por lo tanto relataban esas historias en repetidas ocasiones. Estas historias familiares tal vez sean el prototipo de las sagas de familia, ya que muchas de ellas se despliegan en torno al desarrollo o las proezas guerreras de las familias.

Como la mayoría de las sagas que cuentan con más importancia y elogio son sagas de familia, la palabra *saga* va acercándose al significado único de *Saga familiar*. En 1922, el escritor británico John Galsworthy pone el nombre *The Forsyte Saga* a su trilogía que narra la historia de una familia de clase media-alta. Esta es la primera vez que la palabra *saga* se usa con el significado de saga familiar tal y como lo conocemos en la actualidad. Poco a poco, este uso se acepta hasta

que a día de hoy la RAE cuenta con una definición específica que la conecta con este género literario, que es 'Relato novelesco que abarca las vicisitudes de varias generaciones de una familia' (En línea 1).

2 SAGA FAMILIAR DEL SIGLO XX DE ESPAÑA

En lo concerniente a la saga familiar del siglo XX de España, podemos enumerar bastantes obras pertenecientes a este género literario. Durante la preguerra, tenemos una saga familiar escrita por un autor prestigioso de la generación del 98: *La casa de Aizgorri* (1900) de Pío Baroja, una novela adaptada desde el teatro y, por consiguiente, compuesta casi por completo por diálogos. Narra la preocupación de una pequeña familia burguesa por las dificultades que está experimentando la fábrica familiar. A través de la figura del hijo, el autor nos transmite su preocupación por la abulia que se veía frecuentemente en la sociedad de entonces. En los años 40, la novela más representativa de la tendencia existencial, *Nada* (de Laforet publicada en 1944) es una saga familiar. La autora cuenta la historia de Andrea y coloca la escena principal en la casa de su abuela, donde además de la anciana conviven la tía, el tío, la mujer del tío y la criada. Entre las novelas realistas de ese tiempo, también tenemos una saga familiar muy importante: *La ceniza fue árbol* (de Ignacio Agustí, publicada durante 1943-1965), sobre todo los primeros dos de los cinco volúmenes que compone esta novela-río: *Mariona Rebull* y *El viudo de Rius*, que se publican respectivamente en 1943 y 1944, cuya historia se despliega en torno a las vicisitudes que ha experimentado la familia Ruis y lo que pasa entre el matrimonio recién casado. En los años 50, tenemos *Los gozos y las sombras* (de Gonzalo Torrente Ballester, publicada durante 1957-1962), *Los cipreses creen en dios* (de José María Gironella, publicada en 1953) y *Mi idolatrado hijo Sisí* (de Miguel Delibes, publicada en 1953). Aparte de las mencionadas, muchas sagas familiares de este periodo nacen bajo el lápiz de autoras y muchas de ellas son de la primera generación de autoras de posguerra, tales como *Los Abel* (de Ana María Matute, publicada en 1948); *Nosotros los Rivero* (de Dolores Medio, publicada en 1953); *La Madama* (de Concha Alós, publicada en 1969); *La sangre* (de Elena Quiroga, publicada en 1952) y *Las ataduras* (de Carmen Martín Gaité, publicada en 1983).

La saga familiar del periodo 1960-1975 que cuenta con más fama y elogios es *Ágata, ojo de gato* de Caballero Bonald, publicada en 1974. En vez de mirar hacia los problemas sociales, el autor se preocupa más por los problemas éticos. *Guarnición de silla* (de Alfonso Grosso, publicada en 1970) y *La otra casa de Mazón* (de Benet Goita, publicada en 1973) también son dos sagas familiares, ambas cuentan la decadencia de grandes familias. Durante la Transición, varias sagas familiares muy apreciables son escritas por autoras, entre ellas algunas pertenecen a la primera generación de autoras de posguerra, como Ana María Matute, quien crea otra saga familiar en los años 70: *Fragmentos de interior* (1976). La escritora catalana Mercè Rodoreda en su saga familiar *Espejo roto* (1974) narra la historia de tres generaciones de una familia de Barcelona, a través de la cual

dirige de nuevo la mirada a la época de la preguerra. La autora de la segunda generación de la posguerra, Marina Mayoral, nos presenta tres novelas familiares a finales de los años 70 y a principios de los 80: *Cándida, otra vez* (1979); *Al otro lado* (1980) y *La única libertad* (1982). Las familias en sus novelas no son las nucleares, sino que son familias más amplias, o mejor dicho, son varios linajes de una familia.

Una vez llegada la democracia, la literatura comienza a presentar un panorama más variado. El primer volumen de la trilogía *Verdes valles, colinas rojas* de Ramiro Pinilla, *La tierra convulsa* (1986), parece una historia épica del País Vasco porque narra la historia de dos familias en un marco temporal muy amplio, de más de medio siglo, entre el siglo XIX y el XX. Miguel Delibes crea otra saga familiar, *Madera de héroe* (1987) en los años 80, fijando la mirada en el mundo de un niño. José Manuel Caballero Bonald también escribe otra saga familiar en los años 80, *En la casa del padre* (1988). A través del ascenso económico y la decadencia moral de una familia burguesa, el autor se fija otra vez en los problemas éticos. Durante los años 90, *No solo el fuego* (de Benjamín Prado, publicada en 1999) nos muestra un recorrido de la historia más reciente de España. A través de lo que les ocurre a las cinco generaciones de una familia, cada una encontrada en un contexto peculiar, podemos ver cómo son las personas situadas en diferentes épocas. A finales de siglo, las autoras no se alejan tampoco del campo de la saga familiar. *Malena es un nombre de Tango* (de Almudena Grandes, publicada en 1994) se concentra en describir tres generaciones de mujeres en una familia.

Aunque hay muchas sagas familiares, el estudio correspondiente sobre este tema es muy reducido. En cuanto a los libros monográficos, después de una búsqueda y consulta minuciosas, tenemos que aceptar que hasta ahora todavía no hay ninguna monografía que estudie la saga familiar de España. En lo concerniente a los estudios académicos, tampoco hay mucho escrito. Cuando ponemos *saga familiar* en el buscador de *Dialnet*, solo salen 186 resultados. Al marcar *humanidades* se reducen a 42 resultados y aun así la mayoría de ellos no tiene nada que ver con la literatura, sino que está muy estrechamente vinculado con las familias reales en la historia. Cuando intentamos la búsqueda otra vez introduciendo la palabra clave *novela familiar*, nos salen muchos resultados relacionados con la psicología porque este término también es un fenómeno psicológico. Después de reducir la búsqueda al ámbito de las humanidades, solo quedan 125 resultados. Por tanto, este género por un lado tiene estudios correspondientes muy escasos, y por otro lado todavía no se ha analizado como un conjunto.

3 LAS CARACTERÍSTICAS MÁS DESTACADAS DE LA SAGA FAMILIAR DEL SIGLO XX DE ESPAÑA

Después de una introducción breve de las sagas familiares españolas del siglo XX, intentamos resumir sus características más destacadas. La primera es que los autores, sobre todo los de los años 40 y 50, prefieren metaforizar la situación del

país o los problemas sociales a través la historia familiar, en otras palabras, aunque la historia sucede en las familias, lo que verdaderamente quieren transmitirnos es la situación general de toda la sociedad. Tal y como lo que indica el profesor Julio Checa, que afirma que:

la presencia del conflicto familiar no ha permitido únicamente ofrecer un caudal inagotable de tramas, sino que también propendría lecturas simbólicas en claves antropológicas, económicas, políticas o culturales de los individuos y sus modos de organizar la existencia. En este sentido, la representación de la familia como microcosmos social sería, sin lugar a duda, uno de los lanzamientos más recurrentes. (Checa, 2015: 37)

Por ejemplo, En *Nada y Los Abel*, lo que se ve no son solo dos familias, sino una España oscura y cubierta de heridas y magulladuras durante la inmediata posguerra. Torrente Ballester, en su trilogía *Los gozos y las sombras*, a través de lo ocurrido a varios linajes, sobre todo a su última generación en un pueblo gallego, de los que destacan la familia del viejo señor de la villa y la familia del nuevo capitalista, el autor nos pinta un panorama de la sociedad de preguerra en la que la fuerza vieja cede inevitablemente al capitalismo. Además de narrar las vicisitudes que ha experimentado la familia Rius y lo que pasa entre el matrimonio recién casado, *La ceniza fue árbol* de Ignacio Augustí nos presenta también el panorama social, sobre todo el de la burguesía entre finales del siglo XIX y comienzos del XX en Barcelona. En *El viudo de Rius* del mismo autor se mencionan también varios acontecimientos históricos, así como los movimientos proletarios que tuvieron lugar en Barcelona durante ese periodo peculiar. De la misma manera, en *Los cipreses creen en dios*, a través de una familia de clase media y las personas que la rodean, que tienen ideologías variadas, el autor nos presenta un panorama global de la Cataluña en preguerra en lo referente tanto a la vida cotidiana de los ciudadanos como a los acontecimientos históricos y políticos.

Se nota que muchas de estas novelas son de los años 40 y 50, es decir, después de la Guerra Civil, y que el tema muchas veces también va en torno a este acontecimiento. La guerra, junto con sus consecuencias, es como una cicatriz horrible que dolía a los autores y había dejado una influencia enorme en el ámbito de la literatura española. Durante ese tiempo, viendo la miseria que había en toda España y la vida oscura de las personas, ‘nuestros autores se unieron para denunciar la situación del país, con la esperanza de que sus obras ayudasen a las clases más bajas’ (Langa, 2001: 18). Encontrados en este contexto literario, lo que querían escribir los autores, sea saga familiar o no, muchas veces era la situación del país. Por otra parte, la historia de la familia en algún sentido facilita la narración de la alegoría del país. En primer lugar, lo que cuenta la saga familiar son las vicisitudes de una familia de más de una generación, y a través de la experiencia de estas generaciones, podemos ver verticalmente la historia y las transformaciones de toda la sociedad. En segundo lugar, la miseria, la pobreza, el hambre y el dolor, todos estos sufrimientos se ven más claramente en un espacio

privado como la familia; en este sentido, colocar la escena en una familia facilita la descripción más real de la sociedad de aquel entonces.

El considerable número de autoras es otra característica de la saga familiar. Aunque los escritores varones todavía toman las riendas en el panorama literario durante el siglo XX, la saga familiar es un género literario muy cultivado por las autoras. Varios estudiosos han indicado que la familia es un tema recurrente en la literatura escrita por mujeres:

La profesora y novelista Carmen Riera destaca por la recurrencia de unos mismos temas: la indagación sobre sí misma, el auto-análisis, el retorno a la infancia, la importancia de los universos cerrados y familiares [...] Otros estudios añaden a estas características la minuciosidad en la descripción de las sensaciones, las referencias a lo doméstico, una mayor riqueza léxica en la adjetivación de los colores. (Ruiz, 1997: 170)

Una de las premisas de este fenómeno es que la posición de las autoras subió a un nivel más alto que nunca durante el siglo XX:

Las transformaciones sociales, ideológicas y políticas, el desarrollo de las ideas feministas, la influencia de otros países, son todos ellos factores que contribuyen a que, por fin, en el siglo XX, las mujeres españolas estén plenamente integradas en la literatura, como escritoras y como lectoras. A lo largo del siglo se va produciendo un proceso gradual de incorporación de la mujer a la escritura, frenado lamentablemente por la guerra civil, que va adquiriendo fuerza en los años de la postguerra hasta llegar al “boom” de la literatura femenina de la década de los setenta y ochenta. (*ibid.*: 170)

Aunque cuenten con una posición relativamente elevada, ‘la narrativa y la poesía continúan siendo los más cultivados por las mujeres’ (*ibid.*: 153). La abundancia de autoras y su dedicación a la novela es la premisa que sigue al fenómeno de que muchas sagas familiares se escriban por autoras.

Por otra parte, entre la mujer y la familia hay un vínculo establecido desde hace mucho tiempo que no empieza a debilitarse hasta el siglo XX. Las niñas son educadas para cocinar, lavar, planchar, coser, bordar y, sobre todo, para ser unas esposas cariñosas y unas madres abnegadas. Además, tienen una escasa participación en las actividades sociales, políticas y educativas, y sus vidas se limitan a la familia. Aunque la mayoría de estas autoras vienen de la burguesía y tienen un nivel de estudios más o menos alto (incluso universitario), las figuras femeninas bajo sus bolígrafos todavía están muy cerca de la familia.

En segundo lugar, una de las características de la creación literaria femenina consiste en la descripción minuciosa de los sentimientos sensibles, íntimos y de dedicación. El lugar donde se favorece la expresión de estas emociones, en vez de tratarse de los espacios públicos, donde estamos rodeados de desconocidos, compañeros y también colegas con quienes tratamos solo de vez en cuando, es la

casa donde tenemos a las personas más cercanas de manera más íntima, y delante de ellos podemos expresar nuestro 'yo' verdadero. Por lo tanto, el contexto familiar puede ayudar a las autoras a describir mejor los sentimientos sutiles. Por último, uno de los temas favoritos de las escritoras es el auto-análisis, para el que necesitan mirar hacia atrás con el fin de ver su proceso de crecimiento y cómo el ambiente familiar les ha dejado una influencia en la formación de su carácter.

El tercer carácter más destacado de la saga familiar española consiste en que el modo *en orden – desorden – ruina* es el preferido por los autores, y casi todas las familias en estas historias se caen al final. Hay dos modelos principales de narración en la saga familiar con respecto a la suerte de las familias: uno es *en orden – desorden – ruina*, otro es *nada – en orden – prosperidad*. El primer modelo es el más utilizado, y también el que ha conseguido mayor éxito y más fama en España. Hay que añadir que, en ocasiones, como en la saga familiar española *En la casa del padre* (Caballero, 1988), estos dos modelos se integran y se cuenta primero el ascenso de la familia y luego su decadencia. Otras veces, aunque se adopta el modelo de decadencia, el periodo de *en orden* se narra solo a través de los recuerdos y la historia empieza directamente con la familia en *sin orden*. Como el modelo *en orden – desorden – ruina* es el más aplicado en las sagas familiares de estos dos países, aquí solo desarrollaremos este modelo.

Primero, el estado de *en orden*. Este periodo se expresa a través de la prosperidad de la familia, cuya razón de ser consiste mayormente en una vida cómoda y la convivencia armoniosa entre los familiares. La función de las descripciones de este periodo es introducir la personalidad de los protagonistas, explicar la historia de la familia, revelar el contexto social y, lo más importante, contrastarla con una familia en decadencia. Después, el periodo de *desorden*, el tronco de la narración, con contenidos más abundantes y nutridos. Lo más importante de esta parte son las contradicciones a las que se debe la quiebra del orden. En cuanto al contenido de estas contradicciones, son muy variadas: las económicas, las políticas, las culturales, las acontecidas entre los familiares; las que guardan relación con la familia y el mundo exterior; las ocurridas entre la fuerza nueva y la vieja, las de dentro de una persona, etc. A través de estas contradicciones, se puede ver las transformaciones sociales, los conflictos dentro de la familia, los comportamientos y pensamientos de las personas que se encuentran en algún contexto o periodo peculiar y, sobre todo, la personalidad de los protagonistas. En suma, esta parte es la más importante de la narración, no solo por su extensión sino también por todos los mensajes que nos transmite. Por último, encontramos *la ruina*, el final de la obra. Después de ver el *desorden*, este final ya no resulta sorprendente, sino que es muy evidente e imaginable. Aquí se informa del desenlace de los personajes y de la familia, que en muchos casos es la descomposición. O también puede tratarse de la decadencia de una familia, el fin de una época, la extinción de un fenómeno, etc.

CONCLUSIONES

Concluyendo se puede destacar que aunque el estudio correspondiente es muy reducido y este género todavía no se ha analizado como conjunto en España, solo concentrado en el siglo XX, sí que existe un gran número de sagas familiares y muchas de ellas son obras excelentes. Tras analizar una amplia gama de obras de este género, han sido determinadas tres características más destacadas: la primera es metaforizar lo que ocurre en el país a través de la historia de la familia; la segunda es el número considerable de autoras; y el último es la adaptación del modo de decadencia. La familia, además de ser una existencia especial para el ser humano, trata también de un microcosmo social. En este sentido, el estudio del reflejo literario de esta existencia es significativo tanto literaria como culturalmente. Para terminar, se espera que este trabajo pueda inspirar el mayor interés sobre este género literario.

RREFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astvaldsson, A. (2015) Narraciones históricas que relatan vidas y enfrentamientos de personajes y familias. *La jornada*. Disponible en <https://www.jornada.com.mx/2015/04/19/sem-anxela.html> [Consultado el 16 de mayo de 2017].
- Bernárdez, E. (1984) *Sagas Islandesas*. Madrid: S.L.U. ESPASA.
- Checa, J. (2015) Del “yo” al “nosotros”: visiones de la familia en la dramaturgia española actual. *Anales de la literatura española contemporánea*, ALEC, 40 (2): 35-59.
- Galsworthy, J. (2014) *La saga de los Forsyte*. Madrid: REINO DE CORDELIA.
- Javier, G. (2002) *Contrasentidos: Acercamiento a la novela española contemporánea*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Langa, M. (2000) *Del franquismo a la posmodernidad: la novela española (1975-99) análisis y diccionario de autores*. Madrid: Universidad de Alicante.
- Ruiz, C. (1997) *Panorama de escritoras Españolas II*. Cádiz: Edita Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Shao, X.D. (1993) From “Saga” to “The Family” – the Origin and Cause of Western Family Novels. *Journal of Henan Normal University*, 6 (1): 85-89.

RECURSOS DIGITALES

[En línea] Disponible en <http://www.rae.es>. [Consultado el 16 de mayo de 2019].

RECURSOS DE ANÁLISIS EMPÍRICO

- Agustí, I. (1975) *Mariona Rebull-El viudo Ruis*. Barcelona: Planeta.
- Alós, C. (1981) *La Madama*. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.
- Baroja, P. (2000) *La casa de Aizgorri*. Barcelona: Espasa Libros.
- Caballero, J. M. (2007) *Ágata, ojo de gato*. Barcelona: Seix barral.
- Caballero, J. M. (1988) *En la casa del padre*. Barcelona: PLAZA & JANÉS.
- Delibes, M. (2010) *Madera de Héroe*. Barcelona: Destino.
- Delibes, M. (2019) *Mi idolatrado hijo Sisí*. Madrid: Austral.
- García, G. (2013) *Cien años de soledad*. Barcelona: Debolsillo.
- Gironella, J. M. (2012) *Los cipreses creen en Dios*. Barcelona: Planeta.

- Grandes, A. (2008) *Malena es un nombre de tango*. Barcelona: Tusquets.
- Laforet, C. (2001) *Nada*. Barcelona: Destino.
- Mann, T. (2008) *Los Buddenbrook*. Barcelona: Edhasa.
- Martín, C. (2010) *Fragmento de interior*. Madrid: Siruela.
- Martín, C. (1983) *Las ataduras*. Barcelona: Bruguera.
- Matute, A. M. (2014) *Los Abel*. Barcelona: Destino.
- Mayoral, M. (2002) *La única libertad*. Madrid: Alfaguara.
- Mayoral, M. (1992) *Cándida, otra vez*. Madrid: Castalia.
- Mayoral, M. (2001) *Al otro lado*. Madrid: Punto de lectura.
- Medio, D. (1997) *Nosotros, los Rivero*. Barcelona: Destino.
- Pinilla, R. (2009) *La tierra convulsa*. Barcelona: Tusquets.
- Prado, B. (1999) *No solo el fuego*. Madrid: Alfaguara.
- Quiroga, E. (1952) *La sangre*. Barcelona: Destino.
- Rodoreda, M. (1989) *Espejo roto*. Barcelona: Seix Barral.
- Steinbeck, J. (2012) *Las uvas de la ira*. Madrid: Alianza.
- Torrente, G. (2001) *Los gozos y las sombras. I. El señor llega*. Madrid: El Mundo.
- Torrente, G. (2001) *Los gozos y las sombras. II. Donde da la vuelta el aire*. Madrid: El Mundo.
- Torrente, G. (2001) *Los gozos y las sombras. III. La Pascual triste*. Madrid: El Mundo.

APPROACH TO THE FAMILY SAGA OF THE 20TH CENTURY IN SPAIN

Abstract. Family saga is a type of novel that depicts life of a family. This literary genre is not unknown either in the field of criticism or among readers, however, it has been scarcely studied in Spain. The present article, focused on this topic, intends to provide a brief description of the development of the genre of the family saga in Spain during the 20th century and to analyse some of its most prominent features which were characteristic of this literary genre during the 1940s and 1950s, when Spain experienced a very complicated period in its history.

Keywords: Spanish literature, novel, family, family saga, 20th century

ShaoFan Ren (Dra. en Humanidades) Trabaja actualmente en la Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang. Sus intereses académicos incluyen la literatura contemporánea de España y la literatura comparada entre España y China. Correo electrónico: 136339110@qq.com

TIPOLOGÍAS DE ERRORES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA

CRISTINA RODRÍGUEZ GARCÍA

Universidad Masaryk de Brno, República Checa

Resumen. El objetivo de esta comunicación es presentar los distintos criterios que se pueden seguir para establecer una tipología de errores en la expresión escrita de aprendices de ELE (español como lengua extranjera). Esta variedad de criterios (Vázquez, 1999) permitirá orientar la investigación hacia un tratamiento más preciso de las idiosincrasias que presenta *la interlengua* escrita. Para ello, la metodología seguida se apoyará en la corriente del Análisis de Errores (Corder, 1967) dentro del marco de la adquisición de segundas lenguas, en el ámbito de la Lingüística Aplicada. A partir de un corpus de muestras de expresión escrita, elaboradas por estudiantes universitarios checos y eslovacos, se analizarán los posibles escollos que puedan surgir en el tratamiento de los errores. El análisis se centrará en los errores morfosintácticos de los textos y en la aplicación de una taxonomía de criterio lingüístico para su corrección. Se comprobará que algunos errores se pueden clasificar en más de una categoría o que, en ocasiones, el investigador deberá adaptar la taxonomía a las idiosincrasias que encuentre, ya que es posible que la tipología no presente la categoría necesaria para un tipo de error concreto. Las conclusiones del estudio revelarán cuáles son las ventajas y las desventajas de aplicar este método en el tratamiento de los errores gramaticales y permitirán reflexionar sobre los aspectos didácticos de la corrección de errores.

Palabras clave: análisis de errores, corrección, español como lengua extranjera, expresión escrita, interlengua, tipología de errores

INTRODUCCIÓN

El tratamiento de los errores en las clases de ELE es una de las cuestiones más discutidas en la bibliografía especializada en didáctica de lenguas extranjeras (Fernández, 1997; Vázquez, 1999; Ribas Moliné y d'Aquino Hilt, 2004, Rodríguez García, 2013; Montoro Cano, 2014). La preocupación por el tratamiento de las idiosincrasias se refleja en algunos modelos de análisis de datos surgidos dentro de la Lingüística Aplicada, como la corriente del Análisis de Errores (Corder, 1967).

Esta corriente de investigación apareció a finales de los años 60 y se desarrolló a lo largo de los años 70 del siglo XX. En un principio, surgió como reacción a la corriente anterior de los años 50 y 60, conocida como Análisis Contrastivo,

cuyo objetivo era evitar los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera a partir del contraste de la lengua materna de los aprendices con la lengua meta. Sin embargo, tal modelo no consiguió que los errores desaparecieran completamente debido, entre otros motivos, al carácter inherente de las idiosincrasias en cualquier proceso de aprendizaje. Así, este fue el contexto para que se abriera un nuevo camino en el tratamiento de las producciones idiosincráticas con el Análisis de Errores, centrado en descubrir las causas de los errores y las estrategias de aprendizaje subyacentes en la actuación lingüística de los estudiantes.

El punto de partida para este cambio de paradigma se encuentra en la publicación en 1967 del artículo de Corder *The Significance of Learners' Errors*, un trabajo que recogía la importancia de estudiar las producciones reales de los estudiantes para establecer qué errores estaban causados por interferencias de la lengua materna y cuáles estaban causados por otras razones. Este modelo proponía una serie de pasos para tratar las idiosincrasias que se dan en la práctica docente y que son habituales en las clases de idiomas. Tales pasos se resumen en: identificación del error, clasificación a partir de una tipología, descripción, explicación y evaluación de su gravedad desde el punto de vista comunicativo. Entonces, a diferencia del Análisis Contrastivo, que llevaba a cabo un trabajo *a priori* de contraste entre lenguas para arrojar sus predicciones en cuanto al comportamiento lingüístico de los aprendices, el Análisis de Errores proponía un trabajo *a posteriori* con las muestras de lengua reales de los estudiantes. De hecho, algunos años después Corder (1972) reconsideró las premisas del Análisis de Errores y amplió su campo a la globalidad de las producciones de los estudiantes; es decir, el análisis no solo se centraba en los errores, sino también en aquellas estructuras que fueran correctas desde el punto de vista normativo y del uso de la lengua.

Por lo tanto, el Análisis de Errores es el paradigma metodológico seguido en el tratamiento de las idiosincrasias que se presentan en esta comunicación. Para poner en práctica esta metodología se analizan los errores morfosintácticos que cometen un grupo de estudiantes universitarios de español, checos y eslovacos, a través de un corpus de 393 muestras de expresión escrita. Estos textos se han entregado a lo largo de los estudios de Grado de Lengua y Literatura españolas durante los cursos 2014-2017 y pertenecen a una asignatura obligatoria, *Jazykový seminář I-VI* (Seminario de lengua I-VI), que debe cursarse los seis semestres de la carrera. El objetivo final del análisis es clasificar los errores presentes a partir de una tipología que siga unos criterios concretos.

1 CRITERIOS PARA CLASIFICAR ERRORES

El problema de investigación que se presenta es la variedad de criterios existentes a la hora de establecer una tipología de idiosincrasias según el Análisis de Errores. De ahí, la necesidad de elegir un criterio que sirva de base, que a su vez podría complementarse con otros elementos, para proceder con la clasificación de los

errores. Desde los años 70 hasta la actualidad han aparecido distintos trabajos especializados en los criterios clasificatorios de los errores en una lengua extranjera; basta echar un vistazo a referencias como Corder (1972), Bantas (1980), Dulay et al. (1982), Fernández (1997), Vázquez (1999) o Santos Gargallo (2004) para comprobarlo. Por ello, la tarea del investigador o del docente consistirá en elegir el criterio más adecuado para tratar los errores en el aula. Así, en este artículo la atención se centra en cuatro criterios distintos, pero a la vez complementarios: el estratégico, el etiológico, el lingüístico y el comunicativo.

Con el criterio estratégico se clasifican los errores a partir de las estrategias que emplean los aprendices; es decir, a partir del mecanismo psicolingüístico que subyace en las producciones idiosincrásicas. Las estrategias que se reconocen son muy variadas: la omisión, la adición, la yuxtaposición, la falsa colocación y la falsa selección. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos ilustrativos sacados del corpus de muestras. Entre paréntesis se indica si se trata de un aprendiz checo (C) o eslovaco (E) y se incluye el código de la redacción. Además, se han marcado los errores con un asterisco y cursiva, y se han añadido las posibles correcciones:

(E1) ... cada * ___ requiere cierto tiempo (una).

En el ejemplo se reconoce un error por omisión del cardinal que acompaña al determinativo distributivo, una dificultad muy común en aprendices checos (Rodríguez García, 2013) y eslovacos (Montoro Cano, 2014), aunque también de otras lenguas eslavas, como el polaco (Fernández Jódar, 2007).

(C26) **En* este fin de semana (X).

En el ejemplo se detecta un error por adición innecesaria de la preposición 'en', como reflejo de las dificultades causadas por los valores propios de esta clase de palabra (Rodríguez García, 2016).

(E78) ... una manera * ___ tiene su significado (que).

Aquí se comprueba un error por yuxtaposición de dos elementos al no tener en cuenta los nexos requeridos por la sintaxis.

(C77) ... donde **se* también encuentra... (se encuentra también/
también se encuentra).

Esta es una muestra de error por colocación de un elemento en un orden sintagmático incorrecto, ya que, por influencia de la lengua materna, se adjudica la segunda posición lógica al pronombre 'se' en el sintagma.

(C2) ... poder estudiarlo **solamente* (sola = de forma autodidacta).

El último ejemplo aportado para ilustrar el criterio estratégico es un error por falsa selección a causa de la adverbialización del adjetivo. Para poder expresar que el aprendiz estudia de forma autodidacta, de manera errónea elige el adverbio 'solamente' expresando un significado de unicidad frente al autodidactismo del adjetivo 'sola', en este caso.

Otro criterio posible es el criterio etiológico, que divide los errores en dos grandes grupos: *errores interlinguales* y *errores intralinguales*. Para diferenciarlos, hay que atender al origen de las idiosincrasias. Por un lado, los *errores interlinguales* son aquellos causados por interferencias de la lengua materna de los aprendices, o bien, por influencia de otras lenguas extranjeras. Como ejemplo:

(E102) ... para ir a la **ordinación* del médico (consulta).

Según este criterio, el problema detectado podría clasificarse como *error interlingual*. En esta oración se encuentra el uso de una palabra que no existe en español, pero cuya formación se ha llevado a cabo siguiendo unas reglas morfológicas congruentes. Además, se trata de un préstamo del eslovaco, de la palabra *ordinácia*, que equivale a la consulta del médico en español.

Por otro lado, los *errores intralinguales* son los que resultan de un conflicto interno de las reglas de la L2; es decir, de las hipótesis de aprendizaje que realiza el aprendiz en español. Una muestra:

(C68) ... **varios* fuentes (varias).

Aquí se detecta un *error intralingual* causado, posiblemente, por la arbitrariedad del sistema patente en algunos errores de reconocimiento del género. Casos como ‘la fuente’ vs. ‘el puente’ pueden despistar al aprendiz.

Si bien, este criterio ofrece una distinción muy clara en la teoría, en la práctica, cuando se analizan y trabajan los errores de los aprendices, se encuentran algunos puntos débiles en su aplicación, tal y como apunta Vázquez (1999: 34), ya que es posible que el investigador no siempre llegue a distinguirlos. De hecho, en el caso concreto de **varios* fuentes, también se podría interpretar como un *error interlingual* si se tiene en cuenta que la palabra ‘fuente’ en checo, *zdroj*, es de género masculino.

El siguiente criterio es el lingüístico y propone una clasificación de los errores a partir de las categorías afectadas y los subsistemas de la lengua, que pueden ser el fonético-fonológico-ortográfico, el morfosintáctico, el léxico-semántico, el pragmático o el discursivo. Algunos ejemplos:

(E111) ... en la **república* Checa (República).

En este caso se reconoce un error ortográfico por uso de minúscula en el nombre del país.

(E146) **Me recuerdo* este momento (Recuerdo/Me acuerdo de).

Aquí aparece un error gramatical por cruce con la estructura ‘acordarse de’, puesto que las restricciones sintácticas de estos verbos no permiten un uso pronominal del verbo ‘recordar’.

(C38) En el liceo **me* siempre ayudó con **la* *matemática* (siempre me ayudó/las matemáticas).

El ejemplo muestra un error gramatical que afecta al orden de la estructura por la posición del pronombre, de nuevo en la segunda posición lógica, tal y como se ha señalado en el cuarto ejemplo para ilustrar el criterio estratégico. Además, hay que añadir un error léxico de número como rasgo inherente del sustantivo, con el uso de ‘matemática’ en singular.

El último criterio presentado es el comunicativo, un criterio que clasifica los errores según el grado de distorsión, dificultad o distracción que puedan causar. Así, este criterio distingue entre errores irritantes para el receptor, estigmatizantes para el emisor, cómicos o de ambigüedad. Algunas muestras, esta vez extraídas de ejemplos de producción oral en las clases, son:

(C Producción oral) En Karviná había mucha producción de **cabrón* (carbón).

Con este ejemplo se ilustra el impacto que puede causar este tipo de errores desde el punto de vista comunicativo. Si el error presentado estuviera extraído de un texto escrito, podría justificarse como una errata propia de una escritura rápida y una falta de revisión; algo que, por otro lado, también podría ocurrirle a un hablante nativo. Sin embargo, al tratarse de producción oral, un error de estas características puede resultar estigmatizante para el emisor.

(E Producción oral) He barrido el comedor con la **escopeta* (escoba).

Otro ejemplo de error que, clasificado desde el punto de vista de la comunicación, puede resultar cómico para el receptor.

Entonces, una vez presentados los principales criterios para clasificar los errores en la expresión escrita, se comprueba que cada uno categoriza e interpreta las idiosincrasias desde su propia dimensión. Por ello, el investigador o el profesor deberá decidir cuál o cuáles de ellos seguirá para establecer una tipología de errores que se ajuste a los objetivos de su trabajo.

2 APLICACIÓN DE LA TIPOLOGÍA A ERRORES MORFOSINTÁCTICOS

En este apartado la propuesta consiste en establecer una tipología que se ajuste al objetivo planteado en la introducción: conseguir una visión clara de las dificultades morfosintácticas en las muestras de expresión escrita de aprendices extranjeros de español. Por esta razón, se opta por una tipología mixta con un criterio de base, en este caso el lingüístico, teniendo en cuenta, a la vez, elementos complementarios de otros criterios, como el estratégico y el comunicativo. De esta forma, se obtendrá una visión clara de cuáles son las dificultades que afectan a las siguientes categorías: paradigmas, concordancias, artículos, determinantes, pronombres, verbos, preposiciones, estructura de la oración y relación entre oraciones.

Una vez formulada la tipología, se pasa a ejemplificar su aplicación a algunos errores morfosintácticos encontrados en las redacciones analizadas. El trabajo realizado hasta la fecha muestra tres posibles situaciones a partir de su aplicación:

La primera situación es aquella en la que los errores encajan sin problemas en alguna de las categorías de la tipología. Por ejemplo:

(C79) ... de color botella **verde* (verde botella).

A partir de la tipología propuesta, se puede clasificar este error gramatical como un fallo que afecta al orden en la estructura de la oración.

(C129) ... porque no corren, no se **muevan* (mueven).

Este otro ejemplo muestra un error gramatical por una equivocación en la elección del modo verbal, ya que la oración requiere el uso del indicativo, en lugar del subjuntivo.

La segunda situación, que ocurre con relativa frecuencia, es aquella en la que los errores se pueden clasificar en más de una categoría. Dos muestras:

(E26) *___ He **escrito* **con* mis amigos en una red social.

Por un lado, se puede interpretar este error gramatical a partir de la elección de la preposición ‘con’ por ‘a’, puesto que en español es ‘escribir a alguien’ (He escrito a). Por otro lado, también es posible clasificar este error por la omisión del pronombre, ya que ‘escribirse con alguien’ sí es correcto (Me he escrito). Sin embargo, también se podría etiquetar este error como un problema léxico por el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el mismo contexto. A pesar de las similitudes, no es lo mismo ‘chatear’ que ‘escribir’ (He chateado). Así, con un mismo error se encuentra más de una posibilidad clasificatoria.

(E75) ... panoramas **bonitas* gracias a **las* que ven.

En este ejemplo se ve un error gramatical por concordancia de género errónea (bonitos/los), aunque también podría interpretarse como un error léxico de reconocimiento de género. En función de la etapa de *la interlengua* en la que se encuentre el aprendiz, este puede interpretar ‘panoramas’ como una palabra de género femenino y por eso establece una concordancia errónea.

La tercera situación es aquella en la que determinados errores no se ajustan a ninguna de las categorías propuestas, por lo que se deberá adaptar la tipología. Por ejemplo:

(C114) **Dentro* de una semana permitieron **irme*.

Este caso contiene un error gramatical por la elección de una locución adverbial que expresa un plazo futuro, así que debería cambiarse por otra adecuada al tiempo de pasado (Al cabo de). Como la tipología no presenta ninguna categoría que pueda recoger este tipo de errores, se propone añadir una nueva categoría que englobe aquellos errores que afecten a adverbios y a

locuciones adverbiales. Además, en este ejemplo se encuentra un error gramatical que no presenta problemas clasificatorios, causado por el uso de un infinitivo en lugar de una oración subordinada con subjuntivo (permitieron que me fuera).

(C107) ... porque **ya* cuatro días me duele.

Este caso supone un error por el calco de la estructura checa *už* ('ya' en español) + presente para indicar la duración de una actividad, en lugar de 'hace X tiempo + que' (hace cuatro días que me duele). Como se trata de un error de estructura, categoría que sí aparece en la tipología, se propone añadir una subcategoría dentro de la estructura para aquellos errores por calcos de tipo sintáctico; es decir, cuando el estudiante traslada al español la misma estructura sintáctica que utiliza en su lengua materna.

CONCLUSIONES

Las conclusiones obtenidas a partir de la aplicación de la tipología propuesta a los errores morfosintácticos permiten comentar brevemente algunas ventajas y desventajas.

Como puntos más desfavorables, se alude a la posible falta de unanimidad entre los profesores para clasificar determinados errores, tal y como se comprueba con algunos ejemplos. Este hecho podría derivar en una cierta subjetividad, algo que ya han apuntado otros investigadores (Fernández, 1997: 44). Asimismo, desde el punto de vista didáctico, esta clasificación de los errores sería provechosa en determinados contextos de enseñanza, pero no en todos. Si los aprendices están acostumbrados a trabajar con la lengua desde una vertiente metalingüística, como en el caso de estudiantes universitarios de Filología, Traducción o con futuros profesores, entonces este tratamiento sí puede ser viable. En cambio, en otros contextos con grupos más heterogéneos o de inmersión lingüística, tal vez no sea el enfoque más adecuado debido a que no todos los aprendices aplicarán las mismas estrategias metacognitivas ni tendrán los mismos conocimientos previos.

En cuanto a los puntos favorables, la aplicación de los criterios presentados ofrece una visión clara y precisa de los errores que cometen los aprendices. Este hecho sirve para reconocer cuáles son las áreas de más dificultad en el aprendizaje, con lo que será posible adaptar los contenidos de las asignaturas, así como preparar actividades específicas para aclarar y mejorar los aspectos más problemáticos. También, desde el punto de vista lingüístico, este tipo de análisis permite obtener una descripción de *la interlengua* de los aprendices, ya que no solo se tienen en cuenta los errores, sino también aquellas producciones correctas de la lengua. *La interlengua* refleja todas las etapas por las que pasa el aprendizaje y aquí también se incluyen las estrategias que muestran los errores analizados. Además, como se ha comprobado, la tipología propuesta es un sistema flexible que permite las adaptaciones que sean necesarias.

En conclusión, los distintos criterios existentes para clasificar los errores pueden ayudar a perfilar el objetivo del tratamiento de las idiosincrasias. Si el

interés se centra más en trabajar en clase las categorías lingüísticas, el criterio a tener en cuenta deberá ser el lingüístico; pero si se quiere realizar un análisis desde el punto de vista de la transmisión del mensaje, la necesidad de relectura o el esfuerzo interpretativo por parte del receptor, es posible contar con otros criterios para efectuar dicho análisis, como el comunicativo. Sea cual sea el criterio elegido, lo importante es que el tratamiento de las idiosincrasias y la corrección que se lleven a cabo en el aula ayuden al aprendiz a avanzar en su aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bantas, A. (1980) Suggestions for Classifying Errors in Foreign Language Acquisition. *Revue Roumaine de Linguistique*, XXV (2): 135-143.
- Corder, S. P. (1967) The Significance of Learner's Errors. *IRAL*, (5): 161-170.
- Corder, S. P. ([1972]1981) The Role of Interpretation in the Study of Learners' Errors. *Error Analysis and Interlanguage* (pp. 35-44). London: Oxford University Press.
- Dulay, H., Burt M. y Krashen S. (1982) *Language Two*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández Jórdar, R. (2007) *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral. Universidad Adam Mickiewicz. Biblioteca Virtual redELE (4). Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1709ed7b-e843-4f54-9413-237adb00b8f9/2007-bv-08-10raulfernandez-pdf.pdf> [Consultado el 10 de marzo de 2019].
- Montoro Cano E. R. (2014). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia (Bratislava): historia y actualidad*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Ribas Moliné, R. y d'Aquino Hilt, A. (2004) *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.
- Rodríguez García, C. (2013) La enseñanza del español en la República Checa. Problemas específicos. *Revista redELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera* (25). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cd0fed92-89e1-4d34-a7e4-81e4f844a5e6/2013-redele-25-01cristina-rodr-guez-pdf.pdf> [Consultado el 20 de marzo de 2019].
- Rodríguez García, C. (2016) El uso de las preposiciones en la producción escrita de estudiantes de ELE. Valores generales y análisis de errores. En D. Poláková y D. Kratochvílová. (eds.) *Actas del congreso "Las palabras (des)atadas" Encuentro de hispanistas 2015* (pp. 68-79). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/actas-del-congreso-las-palabras-desatadas-encuentro-de-hispanistas-2015/> [Consultado el 10 de marzo de 2019].
- Santos Gargallo, I. (2004) El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 391-410). Madrid: S.A. Sociedad General Española de Librería.
- Vázquez, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

TYOLOGY OF ERRORS IN WRITTEN SPANISH

Abstract. The aim of this paper is to present the variety of criteria that can be followed to classify mistakes in written Spanish. This variety (Vázquez, 1999) will allow us to establish a typology of errors in order to orient our investigation towards more precise correction during our lessons. In order to achieve this goal, we will follow the methodology of Error Analysis (Corder, 1967) within the Acquisition of Second Languages and Applied Linguistics. At the same time, we will analyze a corpus of essays written by Czech and Slovak college students to show to what extent a specific typology of errors is suitable to correct them. In particular, we will apply this typology to morphosyntactic errors to find out three different scenarios: some mistakes can be classified into one category; some mistakes can be classified into more than one category simultaneously; and some other mistakes will not fit into any category, so they will need an adaptation of the typology. The conclusions of our investigation will reveal the advantages and disadvantages of applying this method of marking and will lead us to discuss the different ways of error correction.

Key words: Error Analysis, correction, Spanish as a Foreign Language, writing, interlanguage, error typology

Cristina Rodríguez García (Mgr.) trabaja actualmente en la Universidad Masaryk de Brno, República Checa. Sus intereses académicos incluyen la Lingüística Aplicada, el análisis de errores y la enseñanza de español y de catalán como lenguas extranjeras. Correo electrónico: crissrogar@gmail.com

INVESTIGAR CON CORPUS EN EL ÁMBITO DE LA TRADUCCIÓN: CREACIÓN DE RECURSOS MULTILINGÜES SOBRE ENFERMEDADES RARAS

ELENA SÁNCHEZ TRIGO

Universidad de Vigo, España

Resumen. En este trabajo se presentan un conjunto de herramientas web de libre acceso y de naturaleza multilingüe centradas en el ámbito médico de las enfermedades raras que han sido creadas por nuestro grupo de investigación. Se describen las características del motor de búsqueda *MYOCOR*, de la base de conocimiento terminológico *ONTERMET* y, en especial, del reciente portal de recursos lingüísticos sobre enfermedades raras *RECOR*. El objetivo de estos recursos es proporcionar a traductores, intérpretes y redactores, tanto profesionales como en formación, herramientas de consulta que permitan profundizar en el conocimiento de las características textuales y la terminología utilizada en el ámbito de la biomedicina. La novedad de nuestras aportaciones viene dada por: la metodología empleada (*corpus-based approach*), el área temática abordada (si bien prioritaria en las políticas de salud de la UE busca incrementar la atención médica y su visibilidad) y las lenguas seleccionadas (fundamentalmente el francés y español, en un ámbito en el que parece que solo existe el inglés). El interés de estos recursos reside, asimismo, en otros dos aspectos que consideramos relevantes. Por un lado, permite la vinculación entre nuestra investigación y la actividad traductora que realizamos. Por otro, conecta con las demandas sociales actuales, ya que contribuye a la difusión de la información sobre enfermedades raras, aspecto demandado por las asociaciones de pacientes, proporcionando herramientas que favorezcan la calidad de las traducciones.

Palabras clave: recursos multilingües, corpus especializados, enfermedades raras, terminología médica, traducción médica

INTRODUCCIÓN

La línea de investigación que presentamos se centra de manera específica en las enfermedades raras (ER), también denominadas enfermedades ‘minoritarias’, ‘huérfanas’ o ‘poco frecuentes’, por tratarse de un subdominio de gran actualidad y en el que traducimos habitualmente textos al español dirigidos, principalmente, a pacientes y su entorno más próximo. Las ER son un numeroso y diverso grupo

de enfermedades, entre 6000 y 8000, que se caracterizan por su frecuencia reducida. Como consecuencia han sido objeto de poca atención tanto por parte de la investigación médica como de la industria farmacéutica. Sin embargo, estas enfermedades consideradas de manera conjunta afectan, por ejemplo, en la UE a unos 24-36 millones de personas. No son, por tanto, tan infrecuentes. En estos momentos, los afectados, a través de las asociaciones de pacientes, reclaman la provisión de una asistencia sanitaria y social adecuada que convierta a las ER en una prioridad en las políticas de salud pública a nivel mundial.

Nuestra finalidad es la creación de herramientas que faciliten la mediación comunicativa en el ámbito de la biomedicina. En las páginas que siguen presentamos *MYOCOR* (En línea 1), *ONTERMET* (En línea 2) y, en especial, *RECOR* (En línea 3), la más reciente. Si bien estos recursos se centran en el ámbito de las ER, son de naturaleza multilingüe y de acceso libre online, presentan también características diferenciadas en función de los objetivos establecidos en los proyectos en el marco de los que se crearon. Este trabajo se inscribe en los proyectos ED431C2018/50 Xunta de Galicia y TIN2017-85160-C2-2-R del Ministerio de Economía y Competitividad (España).

1 METODOLOGÍA

Tomamos como punto de partida el trabajo con corpus por permitir esta aproximación un análisis empírico y cuantitativo de los textos. Metodológicamente la creación de los recursos se ha realizado en varias fases: compilación y tratamiento de los diferentes corpus multilingües, configuración de las aplicaciones y diseño de las interfaces de consulta. Se han seguido los criterios de los principales expertos en corpus (*EAGLES*, 1996; Laviosa, 2002; McEnery, 2003; Sinclair, 2004; o Tognini-Bonelli, 2010), con especial atención a cuestiones de calidad y representatividad en corpus especializados (Bowker y Pearson, 2002; Sardinha, 2002; Walsh, 2013). Tipológicamente, además de especializados en ER, los corpus compilados son multilingües (español-francés y/o inglés), multigenéricos (excepto uno de *RECOR*: *ERCOR*) (En línea 3) y comparables y/o paralelos. Los textos, inicialmente en formato gráfico, se pasaron a formato plano (Unicode/UTF-8) para poder ser tratados. Se etiquetaron (estructura y/o morfosintaxis) y, si las utilidades buscadas lo requerían, se lematizaron. Se realizó una alineación oracional semiautomática de los corpus paralelos. Junto a estos elementos comunes, cada recurso tiene, a su vez, aspectos y aplicaciones propios por ser resultado de proyectos distintos.

2 ANÁLISIS DE LAS HERRAMIENTAS

Se sintetizan los elementos específicos de cada recurso: finalidad, características de los corpus en los que se basan (tipo, géneros textuales, tamaño, período temporal, etc.) y análisis de las funcionalidades de las interfaces. Las referencias a las que se remite permiten ampliar la información que se proporciona.

2.1 MYOCOR: MOTOR DE BÚSQUEDA SOBRE ENFERMEDADES NEUROMUSCULARES

Recurso documental accesible online creado en el marco de un proyecto de investigación realizado para ASEM Galicia (Asoc. contra las Enfermedades Neuromusculares) entre 2004 y 2007. Su finalidad fue facilitar el acceso a una información de calidad sobre enfermedades neuromusculares (ENM), el mayor grupo de ER. Cuando se construyó la información sobre ENM era difícil de localizar por su dispersión y la inexistencia de fuentes en español para pacientes. La única excepción eran las traducciones de textos de la AFM (Association française contre les myopathies) promovidas por ASEM.

Primero se compiló un corpus bilingüe paralelo (francés-español) multi-genérico, con textos especializados y de divulgación (artículos, monografías, manuales, conferencias o folletos), producidos de 1995 a 2005. Después, tras el etiquetado estructural, se elaboró una herramienta de búsqueda documental para la extracción de información del mismo (Miquel Verges y Sánchez Trigo, 2010).

Figura 1 MYOCOR: interfaz consulta

La interfaz de consulta de la aplicación permite (Figura 1): a) realizar búsquedas a partir de una o varias palabras clave (caja de búsqueda superior); b) buscar información sobre una ENM concreta (desplegable sección 'Enfermedad'). En la primera de estas posibilidades, se puede, además, seleccionar aspectos

concretos o partes determinadas de los textos de acuerdo con criterios temático-estructurales ('Opciones'). Así se obtiene información solo sobre algunos aspectos específicos.

Los resultados ofrecen enlaces a los textos en los que aparece la información buscada. Están ordenados por número de apariciones de la búsqueda realizada. En caso de que se haya optado por buscar una parte concreta del documento se muestran una serie de enlaces a los respectivos fragmentos textuales.

2.2 ONTERMET: BASE DE CONOCIMIENTO TERMINOLÓGICO SOBRE ERRORES INNATOS DEL METABOLISMO

Se trata de un recurso terminográfico para acceder de forma conceptualmente estructurada a la terminología del ámbito de los errores innatos del metabolismo (EIM). Incluye: denominación de las enfermedades, síntomas y signos (Varela Vila y Sánchez Trigo, aceptado, en prensa). Su finalidad es describir el subdominio y servir como fuente de información para traducir. Se han seleccionado los EIM por ser un ejemplo representativo del conjunto de ER, por su número (más de 500) y heterogeneidad clínica.

The screenshot shows the ONTERMET website interface. At the top, there is a search bar with the text 'Buscar' and navigation links for 'Acerca de ONTERMET', 'Ayuda', and 'Español'. Below the search bar, the text 'Base de conocimiento terminológico' is displayed. On the left side, there is a list of categories under 'Enfermedades' and 'Síntomas o signos'. The 'Enfermedades' category includes 'error innato del metabolismo C. EMCOR'. The 'Síntomas o signos' category includes several sub-items: 'ciertas enfermedades infecciosas y parasitarias', 'enfermedades de la sangre y de los órganos hematopoyéticos, y ciertos trastornos que afectan el mecanismo de la inmunidad', 'enfermedades endocrinas, nutricionales y metabólicas', 'trastornos mentales y del comportamiento', 'enfermedades del sistema nervioso', 'enfermedades del ojo y sus anexos', and 'enfermedades del oído y de la apófisis mastoides'. On the right side, there is a section titled 'Acerca de ONTERMET' which provides a description of the database and its development.

Figura 2 ONTERMET: interfaz consulta

Para la creación de esta base de conocimiento de acceso libre online, en primer lugar, se compiló, anotó y etiquetó (morfosintaxis) EMCOR, un corpus bilingüe (español y francés), comparable y multigenérico (90% especializado: caso clínico, artículos, resumen y 10% semiespecializado/divulgación: información pacientes), con textos publicados entre 2001 y 2013. A continuación, se etiquetó morfosintácticamente con *TreeTagger*, se hizo la organización conceptual del ámbito y la extracción terminológica. Posteriormente, se construyó la ontología que almacena de manera jerárquica los EIM y sus síntomas o signos. Asimismo, en ella

se formalizan las relaciones existentes entre los conceptos: qué síntomas o signos afectan a cada enfermedad y qué enfermedades pueden presentar determinado síntoma o signo. Constituye el núcleo que estructura la base de conocimiento.

La interfaz permite consultas en francés y en español. Pueden realizarse a través de la organización conceptual (Figura 2, columna izda.) o de la caja de búsqueda superior con palabras clave. Por ejemplo, si se busca un síntoma/signo como ‘dificultad auditiva’ la información obtenida ofrece: datos sobre el término preferido (‘hipoacusia’), código y enlace con la CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades), denominaciones alternativas (‘dificultad para la audición’, ‘pérdida auditiva’, ‘sordera’, etc.), enfermedades asociadas y síntomas/signos superordinados o subordinados. Si se cambia el idioma al francés, ONTERMET (En línea 2) ofrece el término preferido equivalente, *surdité*, su código en la CIM-10 (Classification internationale des maladies) e hiperenlace, así como el resto de datos indicados en español ahora en francés. La aplicación ofrece, también, notas específicas sobre los términos utilizados para denominar el concepto. Por ejemplo, en relación con el ‘trastorno del ciclo de la urea’ se indica: ‘Debe evitarse el uso de “desorden” con el sentido de “trastorno”, puesto que constituye un calco del inglés *disorder*’.

Se recogen 2124 conceptos que representan enfermedades, síntomas o signos y 1188 términos preferidos en español y francés. Se incluyen, también, 1357 denominaciones alternativas en español frente a 901 en francés. Esta diferencia indica un mayor grado de variación terminológica en español. ONTERMET (En línea 2) ofrece, igualmente, la posibilidad de acceder a la estructura conceptual del ámbito de los EIM en forma de mapa conceptual. Así, la información se presenta de un modo gráfico.

2.3 RERCOR: PORTAL DE RECURSOS LINGÜÍSTICOS SOBRE ENFERMEDADES RARAS

Creado recientemente reúne en una misma plataforma diversos recursos multilingües de acceso libre. Se organizan en torno a una aplicación de consulta de corpus con un analizador de concordancias y a otra de consulta de glosarios (Sánchez Trigo y Varela Vila, 2019).

La primera incluye tres corpus con más de dos millones de palabras (MYOCOR 2.0, EMCOR y ERCOR). Se trata de corpus bilingües (francés y español), multigenéricos los dos primeros (7 géneros con 9 subgéneros) y monogenérico el tercero (guías de práctica clínica). Son comparables y paralelos y presentan etiquetación (Freeling) y lematización. Permite búsquedas seleccionando un conjunto de parámetros disponibles en el formulario de consulta. Se incluyen cinco secciones principales: *Búsqueda*, *Resultado*, *Sensibilidad*, *Filtros* y *Texto* (enmarcadas en rojo Figura 3). Dentro de estas, hay diferentes campos con menús desplegables: *corpus*, *tipo*, *género*, *nivel de especialización*, *año*, *idioma*, entre otros (subrayadas en azul Figura 3).



Figura 3 RERCOR: interfaz aplicación consulta de corpus

De este modo el usuario puede seleccionar diversas opciones, por ejemplo: a) consultar los tres corpus que integran la aplicación o solo alguno(s); b) buscar palabras ortográficas o elementos gramaticales, ya que no siempre coinciden. Así, palabras ortográficas como *s'ossifier* (fr) o 'acentuarse'(es) están compuestas por dos elementos gramaticales (pronombre personal y verbo), cada uno con una etiqueta morfosintáctica y lema; c) atender o no a la presencia de mayúsculas y /o acentos, lo que permite comprobar, por ejemplo, el número de ocurrencias de 'síndrome de GRACILE' frente a 'síndrome de gracile' o de 'ortesis' frente a 'órtesis' y tener datos sobre las formas de uso mayoritario en los corpus; d) obtener todas las muestras textuales o centrarse en alguno de los géneros y/o subgéneros, de los grados tres de especialización, de los años del total de 15 a los que pertenecen los textos y/o de los dos idiomas.

Ce signe a été	classiquement décrit dans diverses atteintes de les motoneurons de la corne antérieure de la moelle à le niveau thoracique , [...]
L'ostéoporose est une complication	classiquement décrite dans l'homocystinurie classique liée à le déficit en cystathionine β-synthase (OMIM : 236200) .
Cette délétion ,	déjà décrite chez un enfant présentant un tableau similaire , entraîne l'excision de l'exon 6 de le gène [...]
De les polymorphismes ,	déjà décrits à le niveau de l'exon 1 (p.ASA , p.A20A et p.H33Q) , de l'exon [...]
IA de type II ont été rajoutés à les quatre	déjà décrits dans la revue Cochrane de 2009 .
ine de ces thérapeutiques et nous allons	également décrite de nouvelles perspectives thérapeutiques en_cours de développement dans le domaine de l'enzymothérapie subs
	Initialement décrite par Kaufman , l'atteinte ovarienne de la galactosémie se traduit sur le plan clinique par un hypogonadisme [...]
Les crises sont polymorphes , assez	mal décrites dans la littérature , avec soit de les chutes ou de les absences atoniques , soit de les [...]
OCT , le_plus fréquent , est l'anomalie la	mieux décrite à ce jour
Les mêmes mutations sont ainsi	parfois décrites chez de les malades publiés comme de les variants dits cardiaques et chez de les malades publiés comme [...]
Il s'agit d'une complication rare ,	peu décrite chez l'enfant et de physiopathologie encore mal connue .
Les cas sont plus rares et	peu décrits à ce jour (dans notre série , 5 enfants étaient âgés de_plus de 6 ans dont 2 [...]
Les 2 interventions les	plus décrites chez les patients atteints de DMM sont l'intervention pour la cataracte et la cholécystectomie .
• Rare (1 cas sur 1 million d'individus)	principalement décrite à le Moyen-Orient et en Asie (Japon , Chine)

Figura 4 RERCOR: aplicación corpus. Concordancias patrón ADV + *décrire* + PREP

Estos parámetros, de los que solo hemos destacado parte de los posibles, son de utilidad para precisar las búsquedas y obtener resultados concretos. Permiten, por ejemplo, buscar: *dystrophie* como palabra ortográfica, en el género artículo científico, subgénero caso clínico, desde 2005 a 2008, teniendo en cuenta mayúsculas y acentos. Es posible también, consultar simultáneamente más de

un elemento gramatical para analizar el comportamiento de patrones sintácticos (Figura 4). Se trata de un aspecto fundamental para la recuperación de la información fraseológica, tan necesaria para traducir.

Los resultados por defecto son líneas de concordancia con la ocurrencia destacada en negrita. Se incluyen datos del corpus del que procede, lengua y fecha. Estos pueden ampliarse con información de naturaleza morfosintáctica, colocacional y contextual. La aplicación proporciona, además, datos numéricos de frecuencias totales (*Frecuencia simple*) y/o por género, nivel de especialización y lengua (*Frecuencia completa*).

La segunda aplicación del portal (glosarios), permite la consulta, simultánea o individualizada, de tres recursos terminológicos multilingües: *Vocabulario francés-español de errores innatos del metabolismo*, *Vocabulario inglés-español de productos de apoyo* y *Glosario francés-español-inglés de enfermedades neuromusculares*. Junto a los términos equivalentes en otra lengua, proporcionan información de naturaleza descriptiva (categoría gramatical, sinónimos o, notas de uso, entre otras). Las búsquedas se pueden realizar directamente en el listado alfabético o introduciendo un término en la caja de búsqueda.

The screenshot shows a search interface with a search bar containing 'myopathie', a 'Buscar' button, and a 'Limpiar' button. Below the search bar is an alphabetical navigation bar with letters A through Z. A pagination bar shows 'Anterior', '1', '2', '3', '4', and 'Siguiete'. The search results are displayed in a table with three columns: the term and its variants, the source glossary, and other Spanish denominations.

cardiomyopathie → atteinte du myocarde → myocardiopathie	Es Glosario	miocardiopatía Vocabulario francés-español de errores innatos del metabolismo	Otras denominaciones en español • cardiomiopatía
cardiomyopathie dilatée → cardiomyopathie dilatative	Es Glosario	miocardiopatía dilatada Vocabulario francés-español de errores innatos del metabolismo	Otras denominaciones en español • cardiomiopatía dilatada
cardiomyopathie familiale	Es Glosario	miocardiopatía familiar Vocabulario francés-español de errores innatos del metabolismo	

Figura 5 RERCOR: aplicación glosarios. Resultados búsqueda *myopathie*

La aplicación cuenta con cerca dos mil entradas. Aporta información terminológica y permite completar la información ofrecida por el análisis de concordancias en la consulta de corpus.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los recursos creados ponen de manifiesto que los resultados obtenidos con la metodología basada en corpus son versátiles y muy productivos. Con independencia de sus diferentes finalidades, estos recursos muestran también la evolución de nuestra línea de investigación: a) los corpus en los que se basan se han ido ampliado (*RERCOR* incluye más de 2 millones de palabras) (En línea 3), lo que aumenta la representatividad y enriquece los resultados que se ofrecen;

b) las interfaces tienen más funcionalidades, lo que permite parametrizar las búsquedas en función de los intereses concretos de los usuarios; c) se han incluido nuevas opciones con especial atención al contexto (concordancias), lo que es de especial utilidad para traducir; e) se reúnen diferentes recursos y aplicaciones en un mismo portal facilitar la consulta.

Todo esto ha permitido que las herramientas que ofrezcan resultados más precisos. En la actualidad, seguimos trabajando en una nueva versión del portal RERCOR (En línea 3) con la finalidad de ampliar y mejorar sus aplicaciones.

CONCLUSIONES

Las diferentes herramientas multilingües de libre acceso para traductores, intérpretes o redactores científicos presentadas, son innovadoras por: a) centrarse en un ámbito biomédico poco estudiado (las ER) y multidisciplinar (confluyen numerosas áreas), lo que aporta novedad y riqueza a los resultados; b) ofrecer resultados basados en la realidad textual (derivados de trabajar con corpus representativos); c) incluir, junto al inglés, francés y español, lenguas con poco recursos especializados en biomedicina; d) contribuir a la difusión de la información sobre ER lo que la vincula con una demanda social de actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bowker, L. y Pearson, J. (2002) *Working with specialized language: a practical guide to using corpora*. Londres: Routledge.
- EAGLES (1996) *Preliminary Recommendations on Corpus Typology*, EAG-TCWG-CTYP/P. Disponible en <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/corpusyp/corpusyp.html> [Consultado el 16 de mayo de 2019].
- Koester, A. (2010) Building small specialised corpora. In A. O’Keeffe, and M. McCarthy (eds.) *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 66-79). Londres: Routledge.
- Laviosa, S. (2002) *Corpus-based translation studies: theory findings applications*. Amsterdam: Rodopi.
- McEnery, T. (2003) Corpus linguistics. In R. Mitkov (ed.) *Oxford Handbook of Computational Linguistics* (pp. 448-463). Oxford: Oxford University Press.
- Miquel Verges, J. y Sánchez Trigo, E. (2010) The social model of translation and its application to internet search engines specialized in health: the ASEM search engine for neuromuscular diseases. *Meta*, 55 (2): 374-386. Disponible en <https://bit.ly/2I8i5te> [Consultado el 16 de mayo de 2019].
- Sánchez Trigo, E. y Varela Vila, T. (2019) RERCOR: portal de recursos lingüísticos multilingües sobre enfermedades raras. *Estudios de Traducción*, 9: 131-150. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/ESTR/article/view/65706> [Consultado el 16 de mayo de 2019].
- Sardinha, T. (2002) Tamanho de corpus. *The ESPecialist*, 23 (2): 103-122. Disponible en <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/9381> [Consultado el 16 de mayo de 2019].
- Sinclair, J. (2004) Corpus and Text: Basic Principles. In M. Wynne, (ed.) *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*. Oxford: Oxbow Books. Disponible en http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/contact/documents/Baude/wynne.pdf [Consultado el 16 de mayo de 2019].
- Tognini-Bonelli, E. (2010) Theoretical overview of the evolution of corpus linguistics. In O’Keeffe, A. y McCarthy, M. (eds.) *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 14-27). Londres: Routledge.

- Varela Vila, T. y Sánchez Trigo, E. (aceptado, en prensa) Diseño e implementación de una base de conocimiento terminológico sobre enfermedades raras. *Onomázein*, 49.
- Walsh, S. (2013) Corpus Linguistics and Conversation Analysis at the Interface: Theoretical Perspectives, Practical Outcomes. In J. Romero-Trillo (ed.) *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics 2013. New Domains and Methodologies* (pp. 37-51). Dordrecht (Países Bajos): Springer.

RECURSOS DIGITALES

- 1) [En línea 1] MYOCOR. Disponible en <http://www.asemgalicia.com/servicios/> [Consultado el 16 de mayo de 2019].
- 2) [En línea 2] ONTERMET. Disponible en <http://ontermet.com/es/> [Consultado el 16 de mayo de 2019].
- 3) [En línea 3] RERCOR. Disponible en <https://www.rercor.org/> [Consultado el 16 de mayo de 2019].

CORPUS-BASED RESEARCH IN TRANSLATION: CREATING OF MULTILINGUAL RESOURCES ON RARE DISEASES

Abstract. This paper presents a set of multilingual, open-access Web tools created by our research group which focus on the medical field of rare diseases. The characteristics of three tools are described: the search engine *MYOCOR*, the terminological knowledge base *ONTERMET*, and most notably, the recently developed portal of language resources on rare diseases, *RERCOR*. These resources aim to provide query tools for translators, interpreters and editors (trainees and consolidated professionals alike), enabling them to further their knowledge of the textual characteristics and terminology applied in the field of biomedicine. The innovative approach of our contributions derives from three elements: our chosen methodology (corpus-based approach); the subject area, which is a priority for EU health policy and a domain seeking healthcare improvements and increased visibility; and the choice of mainly French and Spanish in a field where English would seem to be the only language. These resources can be considered significant for two further reasons. First, a link has been created between our research and our translation activities. Secondly, because they respond to current social demands, patient associations call for the dissemination of information on rare diseases and our resources play a part in this by providing tools to improve the quality of translations.

Key words: multilingual resources, specialised corpora, rare diseases, medical terminology, medical translation

Elena Sánchez Trigo (Catedrática de traducción e interpretación) trabaja en la Universidad de Vigo (España). Entre sus intereses académicos están la traducción de textos médicos, la terminología y las aplicaciones de los corpus lingüísticos a la traducción. Correo electrónico: etrigo@uvigo.es

RELACIÓN ENTRE LA EXPOSICIÓN INFORMAL A UNA LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS Y FRANCÉS) Y LA COMPETENCIA LÉXICA

INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ

Universidad de Málaga, España

ESTER TRIGO IBÁÑEZ

Universidad de Cádiz, España

MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA

Universidad de Cádiz, España

Resumen. El aprendizaje de una lengua extranjera se limita en ocasiones a un contexto académico. Sin embargo, la exposición a una lengua en un contexto informal, entendido como aquel que se realiza en un determinado medio social o en un país extranjero (Pendax, 1998), juega un papel crucial tanto en la capacidad para aprender o adquirir la lengua como en la motivación intrínseca y extrínseca de los hablantes. El objetivo de este trabajo es mostrar la relación entre el léxico y el uso de una lengua extranjera (inglés o francés) en un contexto familiar. Los informantes, 171 estudiantes de postgrado de la Universidad de Málaga, contestaron a un cuestionario que recogía el número de horas semanales que usaban la lengua extranjera para comunicarse con familiares y amigos. Además, para evaluar el vocabulario, realizaron una prueba de disponibilidad léxica siguiendo las recomendaciones del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, en la que evocaron durante dos minutos palabras relacionadas con un tema o centro de interés. Los resultados muestran que se produce una correlación significativa positiva entre el vocabulario y las variables relacionadas con la exposición informal a la lengua extranjera. El coeficiente de correlación de Pearson entre el léxico y el uso de la lengua con amigos es de 0,323 y entre el léxico y el uso de la lengua con familiares es de 0,218, en ambos casos a un nivel de significancia de 0,01. Por ello, se corrobora la importancia del aprendizaje informal en el aprendizaje de una lengua extranjera (Krashen, 1987).

Palabras clave: aprendizaje de una lengua extranjera, contexto de aprendizaje, disponibilidad léxica, vocabulario

INTRODUCCIÓN

En el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua intervienen numerosos factores, por lo que su análisis es crucial para realizar propuestas didácticas encaminadas a potenciar aquellos aspectos más relevantes. Actualmente, desde edades tempranas, aprendemos idiomas en el contexto escolar (Coyle y Férez, 2018), pero también en nuestro tiempo libre, por ejemplo, al jugar a videojuegos (Thorne, 2008), leer *fan fiction* (Cassany y Hernández, 2012) o formar parte de comunidades que realizan subtítulos para contenido audiovisual (Zhang y Cassany, 2016).

De hecho, ya Pendanx (1998) estableció una dicotomía entre aprendizaje en una situación formal e informal mientras que otros autores como García Santa Cecilia (1995) o Puren (1998) partían del contexto, distinguiendo entre *el endolingüe* o *exolingüe*. Atendiendo a las situaciones de aprendizaje informal, el nacimiento de Internet ha sido clave pues, como señalan Shafirova y Cassany (2017: 49) ‘la tecnología digital distribuye el conocimiento de modo más inmediato, barato y ubicuo, lo cual también acelera la globalización y los contextos para usar las lenguas extranjeras’.

Sin embargo, a pesar de que se ha demostrado que no es suficiente con la asistencia a clase de lengua extranjera para adquirir un idioma, algunos autores, como Krashen (1987), han reconocido su importancia como punto de partida para que los estudiantes lleguen a usar la lengua en el mundo exterior.

En consonancia con estos planteamientos, nuestra investigación persigue un doble objetivo. Por un lado, conocer el uso de la lengua extranjera (inglés o francés) del futuro profesorado de enseñanza secundaria con familiares y amigos. Por otro lado, indagar sobre la relación que existe entre el léxico disponible y el uso de la lengua en un contexto familiar, complementando así resultados previos sobre la importancia de las estancias en el extranjero (Santos Díaz, 2015) y de la exposición en un contexto formal o académico a la lengua sobre el léxico disponible (Santos Díaz, 2018).

En ambos casos, la exposición a la lengua guarda una relación lineal con la producción léxica, de forma que los informantes que realizaron estancias largas en el extranjero –como puede ser a través de una beca *Erasmus*– y los que realizaron estudios relacionados con el aprendizaje de una lengua actualizaron más palabras. Por ello, se parte de la hipótesis de que las personas que usan con mayor asiduidad una lengua extranjera con familiares o amigos tendrán más facilidad no solo para proporcionar un mayor número de palabras en esa lengua, sino también en otra lengua extranjera.

1 METODOLOGÍA

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario con preguntas asociadas al aprendizaje y uso de una lengua extranjera y una prueba de disponibilidad léxica. Esta prueba asociativa, clásica en los estudios de disponibilidad léxica,

recoge el vocabulario sobre nueve centros de interés relacionados con temas de la vida cotidiana: 1. Partes del cuerpo humano; 2. La ropa; 3. Comidas y bebidas; 4. La escuela: muebles y materiales; 5. La ciudad; 6. Medios de transporte; 7. Juegos y distracciones; 8. Profesiones y oficios y 9. Ordenadores e internet.

La metodología se aplicó siguiendo los principios establecidos por el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica. El informante tiene que escribir las palabras que se le vengan a la mente sobre cada tema durante dos minutos (López González, 2014). La muestra estaba constituida por 171 estudiantes de postgrado de la Universidad de Málaga que eligieron realizar la prueba en inglés (n=150) o francés (n=21) según el idioma acreditado para acceder a los estudios de máster. Los criterios de lematización siguen las recomendaciones de Samper Padilla (1998) con ciertas salvedades debido a la adaptación a la lengua extranjera (inglés o francés).

2 ANTECEDENTES TEÓRICOS

El léxico es uno de los elementos cruciales para establecer comunicación en una lengua, ya sea materna o extranjera. Por esta razón, los estudios de disponibilidad léxica nacieron con fines didácticos en la década de los cincuenta del siglo pasado (Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot, 1956) y, desde entonces, son varios los investigadores que se han preocupado por establecer puentes de conexión entre la lingüística aplicada y la enseñanza del léxico (Rodríguez y Muñoz, 2009; Palapanidi, 2012; Trigo, Romero y Santos Díaz, 2018).

Centrados en la enseñanza de segundas lenguas, la mayoría de los trabajos realizados sigue la línea trazada por Carcedo (2000), dedicada a estudiar el aprendizaje del español como segunda lengua. Por otra parte, se ha indagado sobre las bases cognitivas implícitas en los inventarios léxicos generados en L1 y L2 (Hernández y Tomé, 2017) y sobre la disponibilidad léxica en inglés (Germany y Cortés, 2000; Jiménez y Ojeda, 2009) y en francés, ambas como segunda lengua (De la Maya, 2015). Sin embargo, hasta la publicación de los trabajos de Santos Díaz (2015; 2018) no se había prestado atención a las dos lenguas a la vez. Por ello, con nuestro estudio pretendemos seguir indagando en esta dimensión poco explorada aún.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, se presentan los análisis descriptivos de las dos variables extralingüísticas analizadas relacionadas con el uso de la lengua con en un contexto informal: con familiares y amigos. A continuación, se muestran los resultados de la relación lineal entre el uso de la lengua y el léxico disponible.

Dado que el uso de la lengua en un contexto familiar viene marcado por la lengua materna que se habla en casa, es necesario describir la muestra objeto de estudio. La Tabla 1 muestra que el español es la lengua materna de la mayoría de los informantes (93,6 %) y de sus progenitores (94,7 % en el caso de los padres

y 93 % en el de las madres). Tan solo hay 2 informantes bilingües, de los cuales 1 tiene como lengua materna uno de los idiomas de la prueba, el inglés.

Tabla 1 Descripción de la muestra de estudio

Lengua materna	Informante		Padre		Madre	
	N	%	N	%	N	%
Español	160	93,6	162	94,7	159	93,0
Lenguas de la prueba					1	0,6
Otra lengua	7	4,1	7	4,1	10	5,8
Bilingüe (una es la lengua de la prueba)	2	1,2				
Bilingüe (otras lenguas)	2	1,2	2	1,2	1	0,6

3.1 USO DE LA LENGUA CON FAMILIARES Y AMIGOS

Para poder medir la utilización de alguna lengua diferente al español, los informantes indicaron la frecuencia con la que usaban las lenguas de la prueba (inglés o francés) u otra lengua (distinta al español) tanto con familiares (se incluye pareja) como con amigos. Para ello, pudieron elegir entre 5 opciones, codificadas de 0 a 4 según una escala de Likert (nunca; alguna vez; un día a la semana; varias veces por semana y todos los días).

La Figura 1 muestra la frecuencia con la que los informantes utilizan las lenguas extranjeras de la prueba u otra lengua extranjera. En el ambiente familiar, hay 144 informantes que no usan nunca las lenguas de la prueba (inglés o francés) y 161 que no usan otra lengua extranjera diferente. Sin embargo, el uso de la lengua extranjera con los amigos es mayor ya que tan solo 97 informantes afirman no utilizar nunca las lenguas de la prueba y 143 otra lengua.

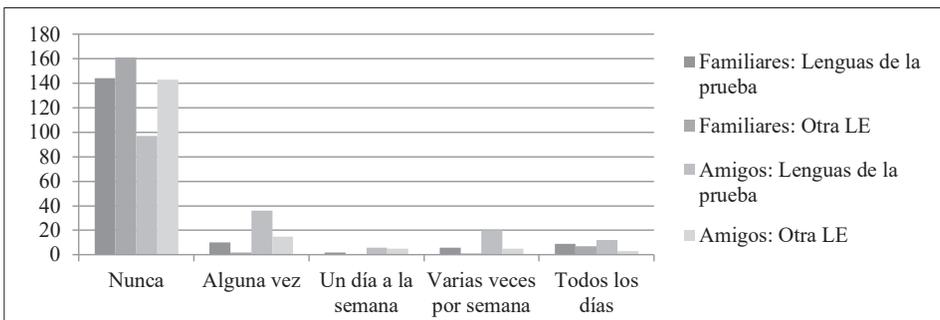


Figura 1 Diagrama de barras sobre el uso de la lengua

Si bien los resultados del uso de las lenguas extranjeras son similares, se observa una mayor utilización de las lenguas de la prueba con amigos, ya que hay

12 informantes que la usan todos los días frente a los 9 que la usan en contexto familiar. En cambio, los datos referidos al uso diario de otra lengua extranjera se invierten: hay tan solo 3 informantes que la usan diariamente con amigos mientras que 7 afirman hacerlo con sus familiares, sobre todo porque es la lengua materna de sus progenitores.

3.2 RELACIÓN ENTRE EL USO DE LA LENGUA Y EL LÉXICO DISPONIBLE

La variable lingüística obtenida a través de la prueba de disponibilidad léxica mide el número de palabras que los informantes han aportado en los nueve centros de interés. Nos interesa saber en qué medida se relaciona la mayor productividad léxica con el uso de la lengua.

La Figura 2 muestra la distribución de medias de palabras según el uso de la lengua. En la parte superior, se sitúan las líneas referidas a un mayor uso de las lenguas de la prueba con respecto a otras lenguas, con lo que el léxico actualizado por esos informantes es más abundante. En el uso de otra lengua con familiares no hay ningún informante que haya marcado la opción de 'un día a la semana' con lo que la línea roja queda dividida en dos partes (para más información sobre las medias exactas en cada franja, *vid.* Tabla 2).

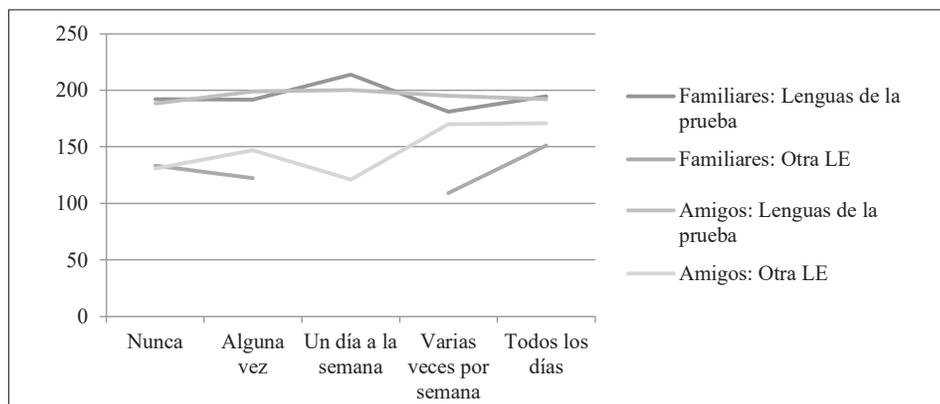


Figura 2 Media de palabras según el uso de la lengua

Para conocer la relación lineal que se produce entre el léxico y las variables extralingüísticas hemos realizado un análisis de correlación bilateral (*vid.* Tabla 3). El léxico guarda una relación significativa a un nivel de 0,01 con el uso de la lengua con familiares y con amigos. Mientras que en el caso del uso de otra lengua extranjera parece no tener incidencia cuando se hace en el contexto de la familia, sí lo es cuando se produce con amigos (coeficiente de Pearson de 0,206). La correlación más significativa se produce en el propio uso de la lengua extranjera (coeficiente de correlación de 0,449), de forma que los informantes que usan la lengua con familiares son también quienes la usan con amigos ya que el

entorno más cercano se extiende a familiares y amigos. Esa situación se reproduce no solo con las lenguas de la prueba, sino también con otra lengua extranjera.

Tabla 2 Comparación de medias según el uso de la lengua extranjera y el léxico disponible

	Frecuencia	Familiares			Amigos		
		Media	N	Desv. estándar	Media	N	Desv. estándar
Lenguas de la prueba	Nunca	191,92	144	36,557	188,15	97	35,846
	Alguna vez	191,50	10	27,517	199,06	36	38,542
	Un día a la semana	214,00	2	59,397	200,17	6	26,317
	Varias veces por semana	181,17	6	22,912	195,00	20	39,029
	Todos los días	194,89	9	48,658	191,92	12	34,647
	Total	191,94	171	36,361	191,94	171	36,361
Otra LE	Nunca	133,27	161	37,517	130,73	143	36,086
	Alguna vez	122,50	2	53,033	147,13	15	35,323
	Un día a la semana				121,20	5	34,528
	Varias veces por semana	109,00	1		169,80	5	52,822
	Todos los días	151,43	7	29,826	171,00	3	36,756
	Total	133,74	171	37,295	133,74	171	37,295

Tabla 3 Correlaciones bivariadas entre el léxico disponible y las variables relacionadas con el uso de la lengua

		Léxico	Familiares		Amigos		
			Lenguas de la prueba	Otra LE	Lenguas de la prueba	Otra LE	
Léxico Sig. (bilateral) N	Correlación de Pearson	1	,218**	0,076	,323**	,206**	
		0,004	0,324	0	0,007		
		171	171	171	171		
Familiares	Lenguas prueba	Correlación de Pearson	,218**	1	0,141	,236**	,449**
		Sig. (bilateral)	0,004		0,067	0,002	0
		N	171	171	171	171	171
	Otra LE	Correlación de Pearson	0,076	0,141	1	,384**	,271**
		Sig. (bilateral)	0,324	0,067		0	0
		N	171	171	171	171	171
Amigos	Lenguas prueba	Correlación de Pearson	,323**	,449**	,271**	,330**	1
		Sig. (bilateral)	0	0	0	0	
		N	171	171	171	171	171
	Otra LE	Correlación de Pearson	,206**	,236**	,384**	1	,330**
		Sig. (bilateral)	0,007	0,002	0		0
		N	171	171	171	171	171

La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

CONCLUSIONES

La relación entre el nivel de formación en una lengua extranjera y el léxico disponible es directamente proporcional, como se ha demostrado en estudios precedentes (Germany y Cortés, 2000; Jiménez y Ojeda, 2009; Palapanidi, 2012; De la Maya, 2015; Santos Díaz, 2018).

Sin embargo, no solo la educación formal garantiza la mejora de la competencia lingüística, en general, y la léxica, en particular, de una lengua extranjera, sino que existe una amplia gama de posibilidades para su desarrollo, como puede ser la vía cibernética (Cassany y Hernández, 2012) o las estancias en el extranjero (Santos Díaz, 2018).

Estos dos estudios concuerdan con nuestros hallazgos, pues ambas vías están conectadas con el establecimiento de relaciones socioafectivas. Disponer de esta información nos ayudará a diseñar propuestas didácticas ajustadas a los intereses reales de nuestros estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carcedo González, A. (2000) *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Humaniora, Ser. B, Tom. 238. Turku: Annales Universitatis Turkuensis. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6275938> [Consultado el 14 de mayo de 2019].
- Cassany, D. y Hernández D. (2012) ¿Internet: 1; Escuela: 0? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 14: 126-141. Disponible en <https://goo.gl/8PWY1m> [Consultado el 8 de junio de 2019].
- Coyle, Y. y Férez, P. A. (2018) Learning a Second Language in Pre-School: Using Dramatized Stories as a Teaching Resource. *Didáctica: lengua y literatura*, 30: 73-85.
- De la Maya, G. (2015) *El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como segunda lengua extranjera en la ESO*. Tesis doctoral: Universidad de Extremadura.
- García Santa Cecilia, A. (1995) *El currículo del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Germany, P. y Cortés, N. (2000) Léxico disponible en inglés como segunda lengua en instrucción personalizada. *Estudios Pedagógicos*, 26: 39-50.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1956) *L'élaboration du français élémentaire*. París: Didier.
- Hernández, N. y Tomé, C. (2017) Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. del Barrio (ed.) *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Venecia: Edizioni Ca' Foscari.
- Jiménez, R. M y Ojeda, J. (2009) Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción. *Lenguaje y Textos*, 30: 167-176.
- Krashen, S. D. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice Hall International Ltd.
- López González, A. M. (2014) *Disponibilidad léxica. Teoría, método y análisis*. Lodz: Universidad de Lodz.
- Palapanidi, K. (2012) La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. Disponible en <https://goo.gl/sj4Wv7> [Consultado el 8 de junio de 2019].
- Pendanx, M. (1998) *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. París: Hachette F.L.E.
- Puren, C. (1998) Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues: pour une épistémologie disciplinaire. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 10: 271-288.

- Rodríguez, F. J. y Muñoz, I. O. (2009) De la disponibilidad a la didáctica léxica. *Tejuelo*, 4: 8-18.
- Santos Díaz, I. C. (2015) El impacto de las estancias en el extranjero en el léxico disponible en inglés y francés de estudiantes de postgrado. *E-AESLA*, 1. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/32.pdf> [Consultado el 8 de junio de 2019].
- Santos Díaz, I. C. (2018) Incidencia del uso de la lengua extranjera (inglés y francés) en clase sobre el léxico disponible. *E-AESLA*, 4: 95-100. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/09.pdf> [Consultado el 8 de junio de 2019].
- Samper Padilla, J. A. (1998) Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Lingüística*, 10: 311-333.
- Shafirova, L. y Cassany, D. (2017) Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre. *Revista de Estudios Socioeducativos. RESED*, 5: 49-62.
- Trigo, E., Romero, M. F. y Santos Díaz, I. C. (2018) Elaboración de un corpus cacográfico desde la disponibilidad léxica en estudiantes sevillanos. Un análisis para la enseñanza de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13: 119-131.
- Thorne, S. L. (2008) Mediating Technologies and Second Language Learning. En J. Corio, M. Knobel, C. Landkshear y D. Leu (eds.) *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 417-448). New York: Lawrence Erlbaum.
- Zhang, L. T. y Cassany, D. (2016) Fansubbing del español al chino: organización, roles y normas en la escritura colaborativa. *Bid*, 37, diciembre. Disponible en <https://goo.gl/zCTmtd> [Consultado el 8 de junio de 2019].

RELATIONSHIP BETWEEN INFORMAL FOREIGN LANGUAGE SETTING (ENGLISH AND FRENCH) AND LEXICAL COMPETENCE

Abstract. Learning a foreign language is sometimes limited to an academic context. However, exposure to a language in an informal context, understood as that which is carried out in a certain social environment or in a foreign country (Pendanx, 1998), plays a crucial role both in the ability to learn or acquire language and in the intrinsic and extrinsic motivation of the speakers. The purpose of this paper is to show the relationship between the vocabulary and the use of a foreign language (English or French) in a familiar context. The informants, 171 postgraduate students of the University of Malaga, answered a questionnaire that included the number of weekly hours that they used the foreign language to communicate with family and friends. In addition, to evaluate the vocabulary, they performed a lexical availability test following the recommendations of the Pan-Hispanic Project of Lexical Availability in which they evoked words related to a topic or centre of interest for two minutes. The results show that there is a significant positive correlation between the vocabulary and the variables related to the informal exposure to the foreign language. The Pearson correlation coefficient between the lexicon and the use of the language with friends is 0.323 and between the lexicon and the use of the language with relatives it is 0.218, in both cases at a level of significance of 0.01. Thus, the importance of informal learning in the learning of a foreign language is corroborated (Krashen, 1987).

Key words: learning a foreign language, learning context, lexical availability, vocabulary

Inmaculada Clotilde Santos Díaz (Dra. en Innovación Educativa, profesora asociada) trabaja en la Universidad de Málaga (España). Sus líneas de investigación incluyen la disponibilidad léxica, la formación del profesorado y la enseñanza de una lengua. Correo electrónico: santosdiaz@uma.es

Ester Trigo Ibáñez (Dra. en Lengua Española y Lingüística, profesora ayudante doctora) trabaja en la Universidad de Cádiz (España). Sus intereses académicos se centran en la didáctica de la lengua, la disponibilidad léxica y los proyectos lingüísticos de centro. Correo electrónico: ester.trigo@uca.es

Manuel Francisco Romero Oliva (Dr. en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Director de Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura) trabaja en la Universidad de Cádiz (España). Sus líneas de investigación se centran en la educación lingüística y literaria desde una disciplina interdisciplinar, la disponibilidad léxica y los proyectos lingüísticos de centro. Correo electrónico: manuelfrancisco.romero@uca.es

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS (EFE) Y SU APLICACIÓN A LA CIENCIA Y A LA TECNOLOGÍA

ISABEL SERRA PFENNIG

Universidad Politécnica de Madrid, España

Resumen. El español y la cultura hispánica siempre han suscitado un gran interés en un público muy amplio, pero en los últimos años esta tendencia se ha desarrollado de forma muy notable en las universidades europeas no solo en el ámbito de las humanidades sino también en el resto de centros de educación superior. El español con fines específicos ha llegado a ser una asignatura opcional o de competencias en muchos centros de enseñanzas científicas o técnicas, como son las universidades politécnicas donde el español cumple la función de lengua para fines específicos y cada vez más es considerada una lengua de comunicación en el ámbito académico y laboral. Nuestro trabajo versa sobre dos puntos temáticos: por una parte abordamos la demanda del español con fines específicos (EFE) como instrumento de comunicación internacional en el marco tanto académico como profesional y su aplicación a la ciencia y a la tecnología. Por otra parte, la arquitectura y la construcción, como otras ciencias, constituyen por sí mismas un producto fundamental que engloba la industria, la tecnología y el conocimiento. Para ello, daremos a conocer algunos aspectos y recursos léxico-terminológicos en relación a la arquitectura y a la construcción, así como otras características del vocabulario científico-técnico.

Palabras clave: español con fines específicos, ciencia, tecnología, arquitectura y construcción

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es por una parte, afianzar la importancia del español como lengua extranjera (ELE) como herramienta de comunicación y de transmisión de conocimiento tanto en un determinado contexto cultural (la historia del arte, las bellas artes etc.), así como en el mundo académico y profesional. Y por otra, proporcionar al estudiante o al profesional de la Arquitectura y de la Construcción las herramientas léxicas y terminológicas necesarias a partir de fuentes bibliográficas innovadoras y de carácter divulgativo y que sirvan de ayuda para entender mejor las distintas disciplinas que componen la arquitectura y la construcción.

Por un lado, y en general, hemos procurado prestar especial atención a algunas publicaciones teóricas en torno a la enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos (EFE), y por otro, y en particular, presentamos un manual de Arquitectura y Construcción como herramienta de enseñanza- aprendizaje que ayude al estudiante y al profesional a defenderse ante situaciones reales y comunicativas de aprendizaje del español en el ámbito de la ciencia y la tecnología. Por último, aportamos algunos ejemplos del léxico técnico con carácter divulgativo de los principales elementos de la arquitectura y de la construcción con su correspondiente traducción al inglés, francés alemán e italiano.

1 EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE). REFLEXIONES TEÓRICAS

Durante las últimas décadas, la enseñanza del español como lengua extranjera se ha ido posicionando cada vez con mayor intensidad en los centros de enseñanza de educación superior y en mayor medida en las escuelas técnicas superiores de nuestro país. Esta demanda se debe no sólo a los procesos metodológicos y lingüísticos que han favorecido el interés por el aprendizaje del español, sino también por el hecho de los enormes cambios económicos y sociales de las últimas décadas y que han repercutido de manera notable en este acontecimiento. Recientemente, hemos observado un aumento cuantitativo de la demanda del español en las universidades politécnicas. Esto se debe por una parte, y sobre todo a nivel global, al interés creciente por el español sobre todo en grupos de estudiantes con necesidades lingüísticas muy diversas y según qué situación o contexto necesiten el uso del español. Y por otra, para que el estudiante pueda superar el nivel de acreditación exigida por parte de la Unión Europea para poder cursar sin trabas lingüísticas la lengua y facilitarle un nivel adecuado para su aprendizaje. Los teóricos de la comunicación coinciden también en la fuerte demanda del español en los últimos años y la necesidad de proporcionar al estudiante la formación lingüística-pragmática que le permita avanzar tanto en un desarrollo académico así como también profesional. Considerando la enorme diversificación tanto de los estudiantes como de los contextos, las situaciones y sus aplicaciones es necesario ‘una reorientación específica para adaptar la enseñanza a las necesidades reales de la comunicación académica y profesional’ (Aguirre Beltrán, 2012: 5).

En cuanto al español para fines específicos (EFE) tuvo su desarrollo con el auge económico de los años ochenta del siglo pasado, básicamente se trataba del español comercial, sin embargo a partir del ingreso de España en la Comunidad Económica Europea (1986), ha habido un incremento en la demanda del español para fines específicos en el ámbito de la economía tanto en el mundo de los negocios internacionales como otros servicios, entre otros, se encuentran los servicios jurídicos, sanitarios, bancarios, turísticos, etc. (*ibid.*: 12).

En los últimos años, el español para fines específicos ha tenido que adaptarse a las nuevas necesidades del mercado laboral y profesional siendo éste una

herramienta fundamental e instrumento de trabajo para ser utilizado en los diferentes sectores de la actividad profesional desde el mundo de los negocios pasando por la industria, la ingeniería, la arquitectura y demás ámbitos, tanto del mundo académico como profesional.

2 LA LENGUA ESPECIALIZADA

Tenemos que remitirnos, entre otros, a Pierre Lerat quien con su obra *Les langues spécialisées* realiza una reflexión global en torno a las lenguas de especialidad, determinando tres aspectos fundamentales y que llevaremos a cabo en este trabajo y en concreto en el ámbito de la arquitectura y de la construcción.

Como fundamento teórico en las lenguas especializadas debemos distinguir como elementos fundamentales entre una morfología léxica adecuada, unas características determinadas de la sintaxis y de la semántica (Lerat, 1997: 8). La finalidad de la lengua especializada según este autor se define como: 'La lengua especializada es ante todo una lengua en situación de empleo profesional, [...] Es la lengua misma como sistema autónomo, pero al servicio de una función más amplia: la transmisión de conocimientos' (*ibid.*: 18).

A partir de esta definición sobre las lenguas especializadas ya algo alejada en el tiempo aunque igual de válida, nos centraremos en investigaciones más acordes a la realidad actual. Empezaremos con las observaciones de Cassany, quien en algunos de sus trabajos de la enseñanza del español en contextos más especializados, pasó a adoptar sus estudios desde una perspectiva psicolingüística cognitiva en los años noventa a un cambio de orientación más sociocultural-crítica. Cassany se basa en estudios realizados por varios autores en torno a este enfoque:

La perspectiva que adoptan estos estudios se denomina, de manera general *sociocultural* y se inserta en el viraje que han tenido en los últimos años muchas investigaciones en las ciencias sociales y, en particular, en la enseñanza de la lengua. En los últimos años hemos realizado un salto, desde el periodo previo dominado por la psicología y el cognitivismo, hasta una perspectiva que ha redescubierto los aspectos más sociales y socioculturales [...]. (Cassany, 2009: 22)

Este autor propone que la lectura se basa en una *práctica letrada*, a ello se refiere no sólo como un trabajo mental, sino también sociocultural. Los aspectos socioculturales son muy importantes a la hora de elaborar un texto y en el caso de la obra que vamos a presentar *Arquitectura y Construcción. Español académico y profesional*, sus autoras hacen especial énfasis en la diversidad cultural tanto en la cultura autóctona española así como en la latinoamericana y sobre todo temas de interés cultural actual para nuestros estudiantes extranjeros.

Otra investigadora, Concha Moreno (2009), partiendo de la lengua de fines específicos propone hablar de *contextos profesionales específicos* puesto que ello depende de la especificidad del texto y diversifica las diferencias teniendo

en cuenta los contextos profesionales que van desde la ciencia y la tecnología hasta ámbitos de carácter sociocultural. Esta investigadora también parte de una división de los contextos profesionales haciendo hincapié en la enseñanza-aprendizaje y estableciendo un *corpus* del léxico para cada especialidad teniendo en cuenta los contenidos socioculturales, gramaticales y pragmáticos según las necesidades comunicativas de las diversas necesidades profesionales.

El lenguaje de la ciencia es un lenguaje de tipo formalizado con unas características peculiares, con unas normas terminológicas ya establecidas. Asimismo los textos científicos ‘suelen observar las cualidades más esencialmente epistemológicas de la ciencia: universalidad, objetividad, neutralidad (o imparcialidad) y verificabilidad’ (Llácer Llorca, 2012: 51). La universalidad juega con el conocimiento del mundo optando normas internacionales como pueden ser las normas DIN, la simbología o bien el Sistema Internacional de Unidades de Medida (SI) (*ibid.*: 52).

3 CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE CIENTÍFICO

Además en el lenguaje de la ciencia hay que destacar también la precisión y la exactitud. Ambas características son imprescindibles para darle objetividad al texto. En contraposición a otro tipo de lenguajes como podrían ser el lenguaje cotidiano o el lenguaje literario, el lenguaje científico carece de connotaciones afectivas, siempre es imparcial ante unos resultados. La finalidad de todo texto de carácter científico es informar, describir, explicar y argumentar. Las características gramaticales más frecuentes son el uso de oraciones enunciativas, usándose de forma predominante el indicativo como modo de realidad y el uso extendido de adjetivos especificativos. Además el lenguaje científico nos permite emplear el léxico especializado de nuestra lengua, es ‘el llamado vocabulario denotativo, aquel que es muy utilizado para conformar taxonomías o clasificaciones’ (Becerra, 2002: 22).

Otros recursos que no son propiamente lingüísticos tales como los gráficos, las fórmulas y otros símbolos ayudan a la verificabilidad del texto científico. En el caso del estudio que nos ocupa, en cuanto a la arquitectura y la construcción, ‘el lenguaje gráfico es el que supone la mayor dedicación de tiempo y esfuerzo, suponiendo un peso muy importante en los primeros años de estudio’ (Castaño y de la Fuente, 2013: 303).

Una vez citadas las características lingüístico-discursivas del lenguaje científico nos centraremos en la aportación léxica y terminológica del lenguaje de la arquitectura y de la construcción.

4 EL LENGUAJE DE LA ARQUITECTURA Y DE LA CONSTRUCCIÓN

La arquitectura, como cualquier otra ciencia, dispone de un lenguaje específico a partir de sus orígenes técnicos y se manifiesta a través de los conceptos, del

vocabulario y estructuras gramaticales específicas. Según Jorge Sainz todo arquitecto usa tres lenguajes. El lenguaje natural para los escritos y la expresión oral, el lenguaje gráfico para dibujos y representaciones gráficas y el lenguaje arquitectónico que consta de una terminología característica (Sainz, 2005, citado en Castaño y de la Fuente, 2013: 17).

El lenguaje de la arquitectura se ha generado con términos a partir del latín, también de la traducción de otras lenguas y se ha apropiado de otras disciplinas científicas, como la medicina tal y como lo afirman Castaño y de la Fuente cuando se habla de *patologías* de edificios. También es frecuente el uso de prefijos y sufijos cambiando el sentido de las palabras con ejemplos como *metaespacios*, *superlugares*. Otros ejemplos derivan de la física y la química como *hibridación*, o de la biología como *células*. Por último, se usan también términos adaptados del mundo de la filosofía como *hermeneútica*, *epistemología*, *holístico* etc. (Castaño y de la Fuente, 2013: 304-305).

4.1 ARQUITECTURA Y CONSTRUCCIÓN. ESPAÑOL ACADÉMICO Y PROFESIONAL

Nuestra propuesta recomendable se centra en el manual *Arquitectura y construcción. Español académico y profesional*, diseñado por Paloma Úbeda y María Luisa Escribano. Dicho manual va dirigido a estudiantes y jóvenes profesionales especialistas en arquitectura y construcción. Así es como se define el perfil de dichos estudiantes:

Estos alumnos son estudiantes de arquitectura procedentes de otras universidades europeas, que deben tener superado un nivel básico de español. En ocasiones, asisten a estos cursos con otros estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid que cursan distintas ingenierías (telecomunicación, agrónomos, industriales e informática, son los grupos más numerosos). (Úbeda y Escribano, 2000: 158)

Las autoras hacen hincapié primero en la *comunicación* representando un escenario o situación cotidiana para el perfil de estudiantes de Arquitectura. En segundo lugar la *interacción y palabras* en donde los estudiantes presentan una situación real con un contexto delimitado y por último *algo de gramática*, presentan temas gramaticales centrados en los niveles B1-B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER). Asimismo se han tenido en cuenta además de los contenidos gramaticales, los contenidos temáticos y funcionales.

En relación a la *Estructura de las unidades* constan de tres partes: *Texto y contexto*; *Aspectos culturales*; *Lápiz y papel*. Las tres partes están constituidas en compartimentos estancos cuya finalidad es una *Autoevaluación* para que el alumno contraste y sepa comunicar sus conclusiones. El manual está orientado de manera que los alumnos lleguen por sí mismos, mediante la interacción, a buscar las soluciones.

En cuanto al *Índice de contenidos* está formado por *seis unidades didácticas* con una descripción de los contenidos muy útiles, según nuestro entender, para todos los estudiantes que se encuentran desplazados a nuestras universidades puesto que la finalidad de los estudiantes es que sepan comunicar sus conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos, relacionados con su área de estudio. Así es como lo detallan Úbeda y Escribano en la contraportada:

El manual consta de seis unidades didácticas desarrolladas en cinco escenarios representativos del contexto académico y del ámbito de la arquitectura y la construcción. Cada unidad incluye viñetas motivadoras representativas de cada escenario, diálogos reales, actividades variadas para trabajar la gramática y las distintas destrezas, tareas finales y fichas complementarias de profundización. Además al final del libro aparecen glosarios de terminología universitaria y vocabulario técnico. (Úbeda y Escribano, 2015)

Los blogs de arquitectura (incluidos en las fichas del manual) son materiales audiovisuales muy adecuados para los estudiantes puesto que presentan una mayor contextualización y su finalidad es la comunicación real, esto es, materiales auténticos y su meta es responder a los temas, géneros, léxico y terminología adaptada a las necesidades de la arquitectura y de la construcción.

En definitiva, tal y como apuntan los especialistas: ‘La idiosincrasia del lenguaje del arquitecto se manifiesta tanto en los conceptos, como en el vocabulario, y en las estructuras gramaticales’ (Castaño y de la Fuente, 2013: 302). En consecuencia, esto implica directamente a los alumnos, (sobre todo en los primeros años de su formación) que necesitan comprender unos códigos de comunicación adecuados para poder estar capacitados y para aprender y usar los términos léxicos adecuados.

A continuación véase un ejemplo (Tabla 1) de representación léxica y terminológica en torno al manual *Arquitectura y construcción. Español académico y profesional*. Además, incluimos una representación gráfica (Figura 1) del *Pequeño diccionario visual de términos arquitectónicos* (2018).

Tabla 1 Glosario de términos arquitectónicos

Glosario de términos arquitectónicos		
Español	Inglés	En tu lengua
Bóveda, la	Vault (n)	
Dintel, el	Lintel (n)	
Fachada, la	Facade (n)	
Friso, el	Frieze, dado, baseboard (n)	
Lucernario, el	Skylight (n)	
Moldura, la	Moulding (n)	

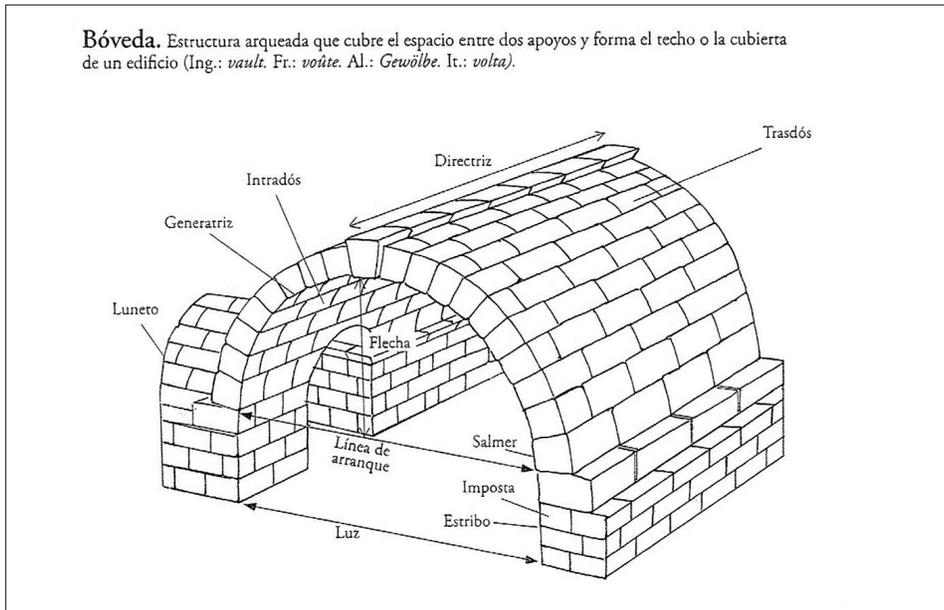


Figura 1 Elementos de la bóveda (De la Plaza Escudero *et al.*, 2018: 45)

CONCLUSIONES

Con esta comunicación hemos puesto de manifiesto las necesidades de un lenguaje específico para poder lograr los objetivos propuestos y facilitar a los alumnos la comunicación científica adecuada. Debemos valorar lo dicho anteriormente en cuanto a los códigos utilizados, a saber la expresión lingüística afín al lenguaje específico de los arquitectos, la conceptualización de los términos, el uso del léxico apropiado y el lenguaje gráfico. Resumiendo, haremos énfasis a las siguientes características del lenguaje científico ya que debe poseer las siguientes características: *especializado, conceptual, preciso, sencillo, lógico y eficaz* (Castaño y de la Fuente, 2013: 311).

Después de una serie de observaciones en torno a lo dicho, somos de la opinión en relación al manual *Arquitectura y construcción. Español académico y profesional* es una herramienta útil de apoyo para nuestros estudiantes, puesto que es una ayuda para el desarrollo de su pensamiento crítico y para mejorar la capacidad de expresión escrita. Debemos resaltar que todos los materiales de *enseñanza-aprendizaje* tienen que cumplir determinadas cualidades que van desde la motivación pasando por la utilidad, la versatilidad, la accesibilidad y terminando con la adaptabilidad a las diversas necesidades del alumnado. La finalidad debe ser la transmisión del conocimiento y por medio de la estimulación y la motivación, los alumnos pueden desenvolverse en situaciones académicas y profesionales.

Ello nos lleva a concluir que el manual *Arquitectura y construcción. Español académico y profesional* es un botón de muestra como herramienta óptima que favorece a los alumnos a conseguir una comunicación fluida. Además ayuda al alumno a usar el lenguaje especializado, a expresarse correctamente por escrito, a desarrollar su pensamiento científico y también a tomar conciencia de los propios errores y las limitaciones de cada uno. Y a propósito del contexto, finalizaremos con una de las sentencias más célebres de Ludwig Wittgenstein: ‘los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo’ (Wittgenstein, 2017: 14).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Beltrán, B. (2012) *Aprendizaje y Enseñanza de Español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.
- Aguirre, B. (2004) La enseñanza del español con fines profesionales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dir.). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 109-128). Madrid: SGEL.
- Becerra Hiraldo, J. M. (2002) *Comentario lexicológico semántico de textos*. Madrid: Arco.
- Castaño Perea, E. y de la Fuente Prieto, J. (2013) Lenguaje del arquitecto: diagnóstico y propuestas académicas. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 11 (3): 301-320.
- De la Plaza Escudero, L., Morales Gómez, A. y Martínez Murillo, J. M. (2018) *Pequeño diccionario visual de términos arquitectónicos*. Cuadernos Arte Cátedra. Madrid: Cátedra.
- Lerat, P. (1997) *Las lenguas especializadas*. Ariel: Barcelona.
- Llácer Llorca, E. y Ballesteros, F. (2012) El lenguaje científico, la divulgación de la ciencia y el riesgo de las pseudociencias. *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, 17: 51-67.
- Moreno García, C. (2009) *De los fines específicos a los contextos profesionales*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0129.pdf [Consultado el 2 de marzo de 2019].
- Úbeda Mansilla, P. y Escribano Ortega, M. L. (2015) *Arquitectura y Construcción. Español académico y profesional*. Madrid: Edinumen.
- Úbeda Mansilla, P. y Escribano Ortega, M. L. (2000) Algunas pautas para trabajar con textos monográficos en E.L.E.: El campo de español para arquitectos. En *Español para Fines Específicos: Actas del I CIEFE* (pp. 157-161). Disponible en http://ciefe.com/wp-content/uploads/2014/05/Actas_I_CIEFE.pdf [Consultado el 29 de marzo de 2019].
- Wittgenstein, L. (2017) *Tractatus logico-philosophicus-Investigaciones filosóficas* (Traducción de I. Reguera Pérez). Madrid: Editorial Gredos.

TEACHING SPANISH FOR SPECIFIC PURPOSES (SSP) AND ITS APPLICATION TO SCIENCE AND TECHNOLOGY

Abstract. The Spanish language and Hispanic culture have always aroused great interest across a very broad audience, but in recent years this trend has developed very notably in European universities, not only in the field of humanities but also in many other higher education centers. Spanish has become an optional or obligatory subject in many centers of scientific or technical education, such as polytechnic universities where Spanish plays the role of language for specific purposes and is increasingly considered a language of communication in the academic and professional field. Our work is divided into two thematic

areas: on the one hand, the demand for Spanish for Specific Purposes (SSP) as an international communication tool in both academic and professional fields and its application to science and technology, and on the other, architecture and construction, likewise other sciences, constitute in themselves a fundamental product that encompasses industry, technology and knowledge. The author of the paper will show some lexical-terminological aspects and resources in relation to architecture and construction, as well as other characteristics of the scientific-technical vocabulary.

Key words: Spanish for specific purposes, science, technology, architecture and construction

Isabel Serra Pfennig (Dr. Philol, docente universitaria) trabaja en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid. Sus investigaciones se centran en la lingüística aplicada a ciencia y a la tecnología. Correo electrónico: isabel.serra@upm.es

SAN JUAN DE LA CRUZ: OBRAS Y SÍMBOLOS MAYORES

VITA VĪKSNE

Universidad Stradiņš de Riga, Letonia

Resumen. El objetivo del presente artículo es hacer una breve presentación del poeta y místico del Siglo de Oro español San Juan de la Cruz. En el ámbito de los países nórdicos es muy poco conocido; las mayores investigaciones, como es lógico, se han hecho en Francia y en España. En cuanto a Letonia, se han hecho solamente unas traducciones sueltas de sus poemas. La poesía sanjuanista presenta una riqueza enorme, sobre todo los tres poemas mayores y es mejor valorada que los comentarios de los versos en prosa. Ya desde el siglo XVII se han señalado las faltas que se encuentran en la prosa sanjuanista, también no acertar el poeta a explicar racionalmente los movimientos de su alma. Los símbolos que utiliza: la noche, la nada, el pájaro solitario pueden sorprender también al lector de hoy, pues existen varias posibilidades de verlos. Por la poesía sanjuanista se interesan tanto los teólogos y filósofos, como los filólogos, también los psicólogos, artistas y músicos. El método utilizado en la presente investigación es analítico-sintético.

Palabras clave: San Juan de la Cruz, Siglo de Oro español, símbolos mayores

INTRODUCCIÓN

San Juan de la Cruz no necesita ninguna presentación para los estudiantes de la literatura española. Es uno de los personajes más destacados del Siglo de Oro español. Es un autor interesante para muchas personas de hoy. Se han escrito muchos libros y se han hecho muchos estudios sobre su persona y su obra. ¿Por qué hay tanto interés sobre varias facetas de su vida y de su obra? Quizás, la respuesta está en lo que afirma el doctor en Filología Española Antonio José Mialdea Baena:

El lenguaje de este carmelita descalzo del siglo XVI tiene espacios en blanco suficientes como para poder entablar un diálogo fecundo con cualquier persona de cualquier época y con una sola finalidad: insistir una y otra vez en lo que llamamos lo absolutamente Otro, Dios, o si quieren ese Misterio que continuamente se nos escapa. (En línea 1)

Y ciertamente, los lectores de San Juan de la Cruz siempre van a encontrar algo nuevo, pues su poesía acompaña en la búsqueda de las respuestas a las

preguntas profundamente humanas. Por ejemplo, durante los últimos años en Ávila (España) se han celebrado dos congresos internacionales sanjuanistas y se prepara un tercer congreso para el mes de septiembre del 2019. En los congresos mencionados han participado no solo teólogos, sino también filósofos, artistas, músicos y filólogos, especialistas en la lengua y literatura española. Todos ellos inspirados profundamente por la poesía y prosa sanjuanista. También en Ávila, en el Centro Internacional Teresiano Sanjuanista, se han celebrado varios eventos donde se han discutido sobre la relación que tiene la poesía sanjuanista y la mística judía (Cábala), musulmana (el sufismo), el budismo (*Theravāda*). Estos diálogos entre la cultura oriental y occidental son necesarios, pues San Juan de la Cruz es uno de los autores más complicados (por no decir el más complicado) del Siglo de Oro, ya que para interpretar bien o comprender mejor sus símbolos y sus estrofas hace falta acudir a la poesía judía y ver la influencia de los autores sufís. Se han hecho estudios a los que voy a remitirme posteriormente que apuntan a que nuestro autor muchas veces fue más allá de la cultura de su época (la cultura cristiana, el verso típico del Siglo de Oro). Hasta para un lector experimentado no siempre es fácil comprender lo que dicen las obras del Siglo de Oro español (incluido Cervantes, Santa Teresa de Ávila, otros) y menos, cuando se trata de un autor tan peculiar y tan rico en símbolos y en su uso como San Juan de la Cruz. Es difícil no estar de acuerdo con Luce López-Baralt cuando él dice:

Ni siquiera un estudioso familiarizado con Oriente acierta siempre a leer lo que le está diciendo a gritos un texto español renacentista. Aun más, a los mismísimos autores les resultó comprometedor este diálogo literario que ya a la altura del Siglo de Oro sólo se podía hacer de manera solapada porque podría resultar peligroso o incriminatorio. San Juan de la Cruz representa uno de los casos más extremos de incompreensión literaria justamente porque da la espalda al canon literario renacentista y abraza fórmulas poéticas y símbolos que se suelen comprender mejor a la luz de poemas hebreos como el *Cantar de los cantares* o poemas sufíes como el *Tarjuman al-ashwaq* (El intérprete de los deseos) de Ibn “Arabi”. (López-Baralt, 2014: 55-76)

Que San Juan de la Cruz es un autor difícil, es algo de lo que él mismo tenía clara conciencia. La mística es el lenguaje de lo inefable, valga la paradoja, y los místicos se han desvivido, valiéndose de símbolos y de analogías, en comunicarnos la experiencia de ese secreto y progresivo acercamiento a Dios. El peligro de este lenguaje místico está en que el símbolo termine devorando el contenido. El lector puede quedar deslumbrado por esa sucesión continua de rutilantes imágenes – *Cántico espiritual* – y olvidar el contenido, el esquema vital que estas imágenes solamente pretenden aclarar y visualizar (Barrietos, 1993: 8).

Quizás por las dificultades que presenta una buena traducción de la herencia literaria de San Juan de la Cruz, ésta todavía no se ha hecho en letón. Me refiero a la rítmica del verso y a la necesidad de traducir literalmente ya que esto afecta a la traducción de los comentarios y su comprensión posterior. Eso sí, se han hecho

varios intentos de traducir al menos algunos de sus versos, todos ellos todavía sin reunir y publicar.

1 LA POESÍA SANJUANISTA

En un primer momento situaremos a san Juan de la Cruz en el siglo de Oro español. Es una época con un ambiente muy rico cultural, heredero de muchas tradiciones, judía, cristiana y musulmana. Por otro lado hay un ambiente muy fuerte católico, una oposición abierta con otras herencias recibidas. Todo esto tiene un reflejo también en los trabajos de San Juan de la Cruz. Es una época del imperio español, donde no se ponía el sol, pero no hay que olvidar las desigualdades sociales, conflictos tanto culturales como religiosos. La unidad político-religiosa católica en España será un eje de desarrollo económico, cultural, militar, pero con no pocas contradicciones. Es una realidad llena de contrastes, con enormes bolsas de pobreza y analfabetismo.

El imperio español abraza la defensa de la ortodoxia contra la herejía protestante. El rey a veces está más interesado en las reformas y las renovaciones eclesiales que los propios religiosos y clérigos. Justo por esto la reforma teresiana goza de favor real (Segura, 2018: 40-42).

La poesía de Juan de la Cruz es una de las más sublimes pero también una de las más misteriosas de la literatura española. Incluso buena parte de los poemas ‘menores’ del Santo comparten algo de esta originalísima opacidad verbal que caracteriza sus obras más importantes, cuya novedad literaria es tal que el poeta se ve precisado a comentarlas en prosa: el *Cántico espiritual*, la *Noche oscura* y la *Llama de amor viva*. La producción del excelso poeta se reduce a cinco poemas (más el *Pastorcico* y de *La Fonte*), a una serie de composiciones llamadas *menores*, distribuidas en copias o glosas (*Vivo sin vivir*, *Entréme donde no supe*, *Tras un amoroso lance*, *Sin arrimo y con arrimo*, *Por toda la hermosura*) y romances (ocho sobre los misterios de la creación, encarnación y redención, y uno sobre el salmo *Super flumina Babylonis*).

Aún manuscrita, la obra del Santo asombra también a los primeros destinatarios: las monjas y frailes del Carmelo descalzo (y aún a damas laicas como Ana de Peñalosa), pues piden al fray Juan que les declare aquellas liras que no acababan de comprender. La edición accidentada de las obras del santo, por otra parte, habla por sí misma de lo difícil que fue su inclusión en el corpus literario español: el *Cántico* ve la luz primero en Francia, y en versión francesa (1622), y es omitido de las primeras ediciones españolas de 1618 y 1619. No es hasta 1627 cuando, al fin, la literatura española acoge como suyo el poema de *Cántico* y se anima editarlo en Bruselas (López-Baralt, 2000: 1181).

Si nos acercamos a la poesía sanjuanista, lo que llama la atención es su frecuente ilógica verbal. Nos sentimos perplejos ante las estrofas del *Cántico*: ‘mi amado las montañas, el aire de la almena, y el extraño verso con el que termina el poema mencionado: Qué nadie lo miraba, Aminadab tampoco parecía, y el cerco sosegaba y la caballería, a vista de las aguas descendía’ (López-Baralt, 2000: 1184).

La frecuente falta de ilación lógica entre muchas de las estrofas del célebre poema es palmaria. Y la situación se ve todavía más grave cuando se tiene en la mente que el Santo las cambió de lugar cuando redactó la segunda versión del mismo.

Si leemos muy atentamente el *Cántico*, notaremos que el Santo era muy familiar con el *Cantar* hebreo y también hay una cierta influencia de la lírica sufi. Conociendo estos contextos literarios, podremos comprender mejor los enigmas más significativos de la poesía sanjuanista. Es algo muy novedoso en el contexto del Siglo de Oro español. Si bien los poemas como *Pastorcico* o el *Romance sobre el Evangelio* en principio eran *Verbum* acerca de la Santísima Trinidad obedecen mayormente a filiaciones renacentistas y tradicionales españolas claramente reconocibles, las obras líricas más importantes, más originales y más características de San Juan de la Cruz (el *Cántico espiritual*, la *Llama de amor viva* y la *Noche oscura*) implican una riqueza extraordinaria.

Es interesante que el poeta más eminente español, y de la Iglesia Católica, una flor de la literatura española renacentista, presente todos los signos de haber sido profundamente influido por el sufismo árabe. Aunque no hay pruebas que tuvo un contacto directo o indirecto con el sufismo. Pues el Santo vivió un siglo después de la reconquista, en la época de Inquisición cuando las comunidades cristiana y musulmana apenas tenían contactos.

Esto sí, sabemos con bastante certeza que pudo aprender algo de las lenguas semíticas, que son el árabe y el hebreo, en Salamanca. Se sabe que en la cátedra trilingüe no sólo pudo aprender el *Cantar de los Cantares* en su lengua original sino también la gramática árabe.

Hemos perdido casi todas las pruebas y no podemos afirmar si efectivamente fray Juan se había matriculado en estos cursos, pero sí, en la época de San Juan de la Cruz la controversia de las lenguas semíticas fue la más importante y en ebullición en la ciudad universitaria en el Siglo de Oro.

¿Dónde vemos el sufismo en las obras de San Juan de la Cruz? En primer lugar, en la ruptura con la tradición hispánica y un cierto extranjerismo; en segundo lugar, las imágenes sanjuanistas también son más que imágenes, ya que reflejan el estado del poeta; en tercer lugar las imágenes sensuales; en cuarto lugar, la festividad del lenguaje. También es cierto que el fray Juan en sus poesías pasa de una estrofa a otra sin cuidar la conexión entre las mismas, también los comentarios son a la manera de los maestros sufíes.

En cuanto a la métrica, los versos más utilizados son el de once y el de ocho sílabas, los dos más importantes y frecuentes en la literatura española. El de once sirve para los poemas; el de ocho es el de los romances y glosas. Fuera de éstos, el santo utiliza el de siete sílabas, combinando con el once, en las liras; el de cinco, en el estribillo de *La fonte*; el de seis, en una de las letrillas. Para tan pocos versos, las formas estróficas gozan de una discreta variedad. La lira en *Cántico* y *Noche*; la estancia de seis versos en *Llama*; el romance en los *Romances*; redondillas y cuartetos en las glosas; cuartetos en *El Pastorcico* (López-Baralt, 2000: 1186–1189).

2 LA PROSA SANJUANISTA

Existe un desnivel entre la apreciación y el entusiasmo que ha generado la poesía del Santo y las faltas que en cambio le han señalado a su prosa ya desde el siglo XVII.

Fray Juan comenta sus versos de una manera limitada y caótica, infla y ensancha su propio lenguaje en lugar de imponer cierta estructura fija de comentarlo a sus versos.

La prosa aclaratoria de Juan de la Cruz parece pues tan enigmática como los versos que pretende explicar. En el caso de *Cántico*, el poeta-exégeta ofrece una única alegoría general para el poema: los esposos que se buscan son Dios y el alma en coloquio místico. Cuando entra en pormenores de explicación, el Santo no se atiene, en cambio, a equivalencias fijas y asigna significados distintos a unos mismos vocablos y versos. Por ejemplo, la palabra montes es tanto noticia de Dios como virtudes, como actos de amor.

El poeta no acierta a entender racionalmente lo que bullía en su espíritu en el momento de trance místico. Su experiencia suprarrazional lo ha dejado perplejo y confuso. Y eso es precisamente lo que nos vuelve a comunicar una vez más a través de estos comentarios prosísticos.

Parece que el Santo nos señala la radical insuficiencia del lenguaje para reproducir en el lector su vivencia infinita. Se destruye en el proceso. Pero el fracaso mismo nos ayuda a intuir la magnitud del éxtasis del gran Místico.

Es pues volitivo en el poeta el hermanarse de alguna manera con la noticia infinita y abisal que ha escuchado en lo hondo de su alma dedicada. Urde un lenguaje abierto y polivalente del todo ajeno a la lengua racional de sus contemporáneos porque, como nos asegura el propio Santo: '[Dios] es incomprensible e inaccesible al entendimiento; y, por tanto, cuando el entendimiento va entendiendo, no se va llegando a Dios, sino antes apartando (Juan de la Cruz, 1993: 845).

Podemos concluir que la obra de San Juan de la Cruz quedó solo en su experimento literario. Contrario a la revolución poética de Garcilaso, que aclimató a su castellano la musicalidad y los metros de la poesía italiana, creando una importantísima escuela literaria, las innovaciones sanjuanistas, quizá demasiado ajenas a un público occidental, no cuajaron ni en España ni en Europa, ya que ninguno de sus imitadores se animó a seguir su novedoso ejemplo. Con todo, esta aclimatación al castellano de la polivalencia de las lenguas semíticas singularizó el aire literario y la enigmática prosa castellana de San Juan de la Cruz para siempre y constituye, sin duda, su más importante transgresión de la norma expresiva al uso (Garrido-Gallardo, 1994: 211).

En suma: la crítica literaria de las obras de San Juan de la Cruz ha empezado solamente en el siglo XVIII con la obra de Antonio de Capmany. Antes de esta fecha las obras del místico carmelita, las leían y valoraban solamente los teólogos. También hay que admitir que la crítica literaria ha estudiado mucho el verso

sanjuanista, y mucho menos se ha centrado en la prosa de San Juan. Los que analizan a nuestro autor como teólogo y místico, sí, se han centrado más en la poesía. Cada vez más los autores se dan cuenta de que hay que analizar las dos facetas, tanto el verso como la explicación, ya que viene de la misma persona y se trata de fenómenos acaecidos a una persona, el Santo (López-Baralt, 2000: 1208-1209).

3 LAS OBRAS MAYORES Y LOS SÍMBOLOS

3.1 LA NOCHE OSCURA

Este escrito sanjuanista siempre se ha identificado por el primer verso de un poema de ocho liras, que comienza: ‘En una noche oscura’ (Castro, 2000: 1035). El título puede referirse tanto al poema como al conjunto de la obra que es el poema junto con el comentario o explicación en prosa. Para el autor y sus discípulos inmediatos todos los poemas eran *canciones* sobre un tema concreto; las explicaciones eran *declaraciones* en prosa de las *canciones*.

El poema no está en el cuadernillo que el Santo logra sacar de la cárcel de Toledo. Los amigos y discípulos empiezan a recitar los versos poco después de establecerse fray Juan en *El Calvario*. Y muy pronto los más cercanos a San Juan de la Cruz le pidieron explicar los versos.

Entre ambos eventos hay un tiempo bastante corto. Por esto se deduce que el tiempo de la composición de la obra era posterior a la huida de la cárcel y antes de abandonar *El Calvario*, es decir, en los últimos meses de 1578 o en los primeros del año siguiente.

Lo que no asegura la documentación histórica, lo testimonia el propio autor. Su experiencia vital de la noche se cristalizó poéticamente en los versos, y doctrinalmente se volvió paradigma de su magisterio. Es lo que confesaba él verdaderamente cuando comentaba así sus versos:

Oh dichosa ventura / salí sin ser notada / estando ya mi casa sosegada /
/, aclara: “Toma por metáfora el mísero estando del cautiverio, del cual el que se libra tiene por dichosa ventura, sin que se lo impida alguno de los prisioneros”, es decir, guardianes o carceleros. (Juan de la Cruz, 1993: 214)

Si la posterioridad de la *Noche* con respecto a la *Subida* queda bien fundamentada, pues existe esta cita de la *Noche oscura* 2, 22, 2: ‘que fue declarar esta noche a muchas almas que, pasando por ella ignorantes, como en el prólogo se dice’ (se refiere al prólogo de la *Subida*). También podemos verlo en el trato con las citas de la Biblia y otros detalles de la redacción (Pacho, 2000: 1026-1027).

La comparación entre la S (la *Subida*) y la N (la *Noche*) suscita inevitablemente dudas e interrogaciones. Ambas obras se proponen y presentan por el autor como *declaración* o comentario del mismo poema. En ninguna de ellas se realiza

la explicación completa. En la S, sólo la primera estrofa y muy sumariamente la segunda; en la N se comentan las dos primeras canciones y sumariamente la tercera, pero con otra particularidad: la estrofa inicial se declara íntegramente dos veces (una vez en cada libro). Resulta, en consecuencia, que esta primera canción ha recibido tres ‘declaraciones’: una en S y dos en N. Quedan, en cambio, sin comentario las seis estrofas restantes, ya que la tercera apenas recibe más que una presentación sumaria o general (N 25,1) (*ibid.*: 1021).

El tipo de comentario también es notablemente diferente en la S y en la N, no sólo respecto al contenido, sino también a la forma estructural y literaria. Para apreciar convenientemente la diferencia entre S y N ha de tenerse en cuenta que la división tradicional en libros y capítulos solamente es original en la S, mientras en la N se trata de una interpolación añadida desde la primera edición (1618) y no procede del autor.

De todas formas hay dos preguntas importantes: ¿Por qué volvió el autor a comentar lo que había explicado en la S sin haber concluido ésta? y ¿por qué dejó inacabado el comentario de la N y escribió otras obras?

Si San Juan de la Cruz persistía en la idea de comentar auténticamente el poema y explicar la *noche* o purificación pasiva tenía dos soluciones: proseguir la obra en curso (la S) hasta desarrollar toda la temática prometida (en un cuarto libro o en una segunda parte), o bien interrumpirla y reiniciar el comentario verdadero del poema. Fray Juan cortó por lo sano. Le faltaba aún mucho para completar el esquema adelantado sobre la purificación activa y renunció a desarrollarlo. Con la brusca interrupción de la S quedaba sin comentar el poema y sin abordar la vertiente pasiva de la noche-purificación. Había complacido a quienes solicitaron la *declaración* del *Cántico Espiritual* (CE), pero quedaban desairados los que deseaban otro tanto para el poema de la *noche oscura*.

Esta fue la motivación decisiva, a no dudarlo, para volver sobre sus pasos. En lugar de prolongar indefinidamente la S, desarrollando materias poco importantes, y sólo por satisfacer la lógica de esquemas sobrevenidos, decidió suspenderlo y acometer otro comentario del poema: la ‘declaración’ que corresponde a la obra conocida como *Noche oscura*.

Corría además el riesgo de no cumplir la promesa del *comentario* al poema. Había ya fracasado en la S al intentar conjugarlo con un tratado, en el que los versos se diluyeron entre la trama de libros y capítulos, divisiones y subdivisiones.

Si mantenía el mismo género literario, se exponía a un nuevo fracaso en su intento de redactar la *declaración* del poema. La solución finalmente adoptada representa un compromiso, medianamente alcanzado, para salvar estos escollos. Por un lado, prolonga el esquema básico de la S, no sus implicaciones menores, por otro, rompe el método del tratado y adopta el del *comentario*, a semejanza de lo realizado en las otras obras.

En lo que coinciden plenamente S y N es en que ambos escritos quedaron truncados, sin el remate normal que cabía esperar (*ibid.*: 1026-1029).

3.2 SUBIDA DEL MONTE CARMELO

Es el escrito más extenso y mejor esquematizado de San Juan de la Cruz. Su organización en forma de tratado sistemático favorece la lectura y ayuda a la comprensión de su contenido.

Cuando fray Juan inició la escritura se hallaba en la plenitud de su madurez espiritual y de su formación cultural. No tenía aún la experiencia del escritor curtido. Contaba en su haber con algunas poesías y páginas breves de diversa índole: avisos, cautelas, cartas. No había acariciado la idea de poner por escrito de manera ordenada sus experiencias íntimas o su visión de la vida espiritual. De ambas cosas se había ocupado años atrás durante su estancia en Ávila (1572–1577), y de ellas se había servido para orientarse por la senda de la perfección a espíritus selectos. Lo había hecho casi exclusivamente de viva voz.

Dentro de la tradición literaria de la espiritualidad cristiana, la producción de Juan de la Cruz ostenta una originalidad casi única. Ningún otro maestro importante había expuesto sus ideas a partir de las propias poesías. El Doctor Místico aplicó a sus poemas la técnica literaria de los comentarios medievales.

La doctrina que desarrollará está incluida en el poema de la *noche oscura* por lo que se *fundará* en él para exponerla, siguiendo el método del comentario estrofa por estrofa y verso por verso. Es lo que promete en el breve argumento antepuesto a la copia del poema.

En S se encuentran irregularidades fáciles de detectar: largas digresiones, algunas repeticiones, fluctuación en la terminología, temas anunciados y no desarrollados, etc. Podemos atribuirlo a la extensión de la obra y a las *queiebras* en escribir. Una de las irregularidades más chocantes son las de las citas bíblicas. En la primera mitad aproximadamente reproduce los textos en latín y luego los traduce en español. A partir del capítulo 28 del segundo libro suprime regularmente los textos en latín, simplificando así el esquema de las alegaciones y aligerando el texto. Se trata de un cambio intencionado, dada la frecuencia de las citas (*ibid.*: 1363-1365).

3.3 EL CÁNTICO ESPIRITUAL

La composición del poema, tal como aparece en copias manuscritas y ediciones, es discontinua y abraza tres bloques, que se suceden así: 31 estrofas en Toledo; tres en Baeza y cinco en Granada.

Los comentarios del poema también son accidentados. En un principio comentó oralmente a las religiosas de Beas los versos que trajo en su cuadernillo de Toledo.

En un momento las cosas cambiaron: fue cuando la superiora de Beas formalmente pidió a fray Juan comentar todos los versos. Esta petición se encuentra expresada en el título mismo: *Declaración de las canciones [...] a petición de la Madre Ana de Jesús, priora de las Descalzas de Granada*. Se reafirma dos veces también en el prólogo a la obra.

Lo más seguro es que la priora pidió explicaciones a los versos cuando el poema ya estaba reunido, es decir cuando ya se hallaban las tres partes juntas, por lo tanto a partir del año 1582. Quiere decir que el comentario fue elaborado entre los años 1582 y 1584.

Tal vez por ser la primera obra concluida, el Santo quiere retocarla. Hace o autoriza hacer unas leves correcciones. Éstas no afectaban al contenido sino a la gramática y al estilo. Así se elabora la versión conocida como CA.

San Juan de la Cruz no quedó satisfecho con tan pocas e insignificantes correcciones. Revisa en profundidad su obra. Una de las diferencias más notables es la estrofa 40 y su comentario.

Otra diferencia notable entre las dos redacciones consiste en la introducción en el CB de un párrafo nuevo para unir o enlazar los diversos comentarios.

El párrafo exclusivo (CB 31, 7) impone la conclusión que la revisión se ha hecho después de la *Llama*. Entonces, el CB se preparó entre los años 1586–1588. Resulta que es la última síntesis del pensamiento sanjuanista ya que con posterioridad a esta fecha no se conocen otros escritos fuera de la revisión de la *Llama* (LIB) que no aporta novedad doctrinal alguna. Con el *Cántico* se abre y se cierra la carrera literaria de Juan de la Cruz (*ibid.*: 250-255).

3.4 LLAMA DE AMOR VIVA

La posición de esta obra al final del corpus sanjuanista es justa, pues es último escrito salido de la pluma del doctor místico. La obra tiene una constitución propia por concepción, por redacción y por contenidos.

Lo más probable es que el poema es posterior al año 1582 (el año cuando conoció a doña Ana de Peñalosa, la destinataria del libro de interés) y al año 1583 ya que el poema sería una prolongación del CB, especialmente el verso ‘con llama que consume y no da pena’. Entonces había que situar la *Llama* en el año 1584.

Hay un testimonio de fray Juan Evangelista, buen conocedor del Santo, sobre el primer comentario de la *Llama*. Cuenta el testigo que ‘La *Llama de amor viva* la escribió siendo vicario provincial, también en esta casa (Granada) a petición de Doña Ana Peñalosa. Y la escribió en quince días que estuvo aquí con hartas ocupaciones’ (Rodríguez, 2017: 469-471). Es vicario provincial desde octubre de 1585 a abril de 1587. Si precisamos mejor, esos quince días debieron transcurrir durante el invierno de 1585 al 1586.

Acerca de la segunda redacción hay que decir que eran los últimos meses o incluso días de su vida. Hay testimonios que cuentan sobre el recogimiento del Santo en su celda donde oraba y escribía algunos comentarios sobre unas canciones. Podemos deducir que eran los versos de la *Llama* los que finalizó a comentar.

Evidentemente la segunda redacción de la *Llama de amor viva* no es tan amplia ni tan notable como la del *Cántico B*. En ningún caso se da la alteración del esquema general ni de los contenidos doctrinales del comentario. No hay ni retractaciones ni grandes progresos en el pensamiento o en la experiencia.

Acerca del género literario hay ciertas dificultades pues una declaración no nos ayudaría a interpretar el texto y a conocer su sentido más allá y por encima de las interpretaciones expresas del autor (Castro, 2000: 891-892).

4.5 SIMBOLOGÍA SANJUANISTA

La crítica literaria ha advertido en los poemas líricos de San Juan de la Cruz el uso clásico de términos como la *noche*, la *llama*, la *fuelle*, la *luz*, las *cavernas*, las *lámparas*, y ha advertido también que tales términos además de desarrollar las relaciones que atañen a su uso simbólico tienen en el discurso poético el significado que les es propio como unidades codificadas en el léxico de la lengua española.

Los símbolos aparecen en todos los poemas, con amplitud e intensidad variadas, junto con otros recursos literarios: metáforas, alegorías, símiles y configuran el conjunto de la lírica de Juan de la Cruz como un universo ficcional en el que las relaciones de significado, de espacio y tiempo son interpretadas a partir de unos temas y unas anécdotas (búsqueda y encuentro en la naturaleza, búsqueda y encuentro en la noche oscura, la pasión amorosa, la llama del amor a Dios), en un sentido simbólico que, según dice el poeta en las declaraciones a las estrofas, corresponde a las distintas fases del camino místico.

El significado concreto de los términos simbólicos y las derivaciones contextuales en cada poema, son el punto de partida para sus posibles interpretaciones que pueden ser muchas. Hay que tener en cuenta que el texto artístico tiene un carácter polivalente y ambiguo (Mancho Duque, 1993: 25-31). A continuación se analizan los símbolos más importantes.

4.5.1 LA NOCHE

Es una de las creaciones más geniales del Doctor Místico.

Su experiencia vivida y su genialidad poética han puesto luz en su palabra para describirla y acompañar por este tránsito necesario. La noche para San Juan de la Cruz es un programa de vida trazado ordinariamente por Dios para disponer a las almas a la unión mística mediante la purificación radical de sus imperfecciones y adherencias viciosas: afecta a la vida entera del hombre espiritual y se realiza en paralelo con el progreso o desarrollo de la vida interior con momentos de mayor o menor intensidad en la purificación. La experiencia de fe profunda implicada en la noche como prueba, oscuridad, sufrimiento, etc., puede realizarse en cualquier estado y situación de vida. Sus grados, formas y duración dependen de principios ligados al misterio de la vocación y la correspondencia personal.

Las relaciones que el término la *noche* establece mediante adjetivos (oscura, dichosa, amable, sosegada, serena) en los campos semánticos de la luz del día y del tiempo astronómico, se desdoblan en el ficcional como etapa de dolor o de sosiego del alma en el camino hacia la unión mística con Dios, manteniendo siempre la concordancia con el símbolo inicial (*noche oscura* – noche con sufrimiento; *noche dichosa* – estado de felicidad porque avanza hacia la luz, etc.).

El símbolo de la *noche oscura* del alma es tan rico que ha pasado a ser también patrimonio de toda la humanidad. De hecho se ha convertido en un paradigma simbólico válido en los más diversos espacios culturales de la descripción y la comprensión de fenómenos vitales, históricos, eclesiales y hasta sociales de nuestro tiempo.

La *noche oscura* de Juan de la Cruz se revela valiosa no solo por su vigor descriptivo, su profundidad simbólica y su belleza literaria, sino por su fuerza esperanzadora, por su enérgica y lúcida afirmación de la victoria final del amor y la libertad en todo proceso humano que permanezca abierto al misterio de Dios. Apuesta y afirmación que no le resultó barata al autor (Castro, 2000: 1033).

4.5.2 NADA/TODO

Es un binomio muy propio de Juan de la Cruz. No son símbolos propiamente dichos, pero tienen mucho en común con el misterio que se esconde en los símbolos tan queridos y tan usados por el santo.

Nada / Todo o *Todo / Nada* se pueden considerar desde varias perspectivas: la antropología, la filosofía, la metafísica, la teología, la espiritualidad, la mística, la psicología, etc. En el caso de fray Juan hay que interpretar estos símbolos principalmente, pero no exclusivamente, desde la teología, la espiritualidad y la mística, con una innegable apoyatura de la experiencia y la vivencia personal. El Santo es un buen teólogo, conoce muy bien los sistemas y elaboraciones científico-teológicas y pedagógicas, y por esto podemos llamarle mistagogo como también excelente poeta.

La frecuencia con la que usa las palabras *todo/nada* es como sigue: todo 274 veces y nada 373 veces.

Con la *nada* el Santo Doctor no habla de que el hombre y las cosas no sean nada, sino que hay que plantearse y vivir la verdadera relación del hombre y de las cosas con Dios, su Creador.

En el dibujo sanjuanista está claro el *valor relativo* de la *nada* frente a lo *absoluto* que es 'la gloria y honra de Dios'. Por esto, Juan de la Cruz expresa lo que se ha de hacer 'para venir al *todo*', para 'tener al *todo*', para 'no impedir al *todo*' y el 'indicio de que se tiene *todo*'.

De todas formas, la abnegación, la ascesis cristiana son medios y no la meta. La perfección cristiana es la obra de Dios. Si quedamos en la negación, quedamos en la tarea humana que no pasa de ser una simple colaboración (Martín del Blanco, 2000: 1453-1459).

4.5.3 PÁJARO SOLITARIO

Probablemente es la alegoría sanjuanista que más ha preocupado a los estudiosos. No tanto por la importancia doctrinal o literaria cuanto por su singularidad y extrañeza.

No hay certeza del origen de este símbolo, tampoco la fuente precisa de su inspiración, aunque existen precedentes literarios que se remontan hasta el

siglo IX de la literatura persa. Hay una curiosa coincidencia entre Santa Teresa de Jesús (Vida 20,10) (Teresa de Jesús, 2000: 120) y San Juan de la Cruz, lo que sugiere procedencia común. Se halla en ambas redacciones del CE. El texto que se lee en la serie de avisos conocida como puntos de amor (n 4) (Juan de la Cruz, 1993: 111) es simple adaptación posterior de lo escrito en el CE.

La idea sanjuanista de comparar la contemplación con el *pájaro solitario* arranca seguramente del texto bíblico: 'Recordé y halléme hecho como el pájaro solitario en el tejado' (Sal 101,8) (La Biblia, 1993: 1107) citado en latín y brevemente comentado en la *Subida* (2, 14, 11) (Juan de la Cruz, 1993: 259) precisamente a propósito de la contemplación o 'noticia amorosa' que eleva al alma sobre 'todas las formas y figuras y de la memoria de ellas' (Pacho, 2000: 1117-1119).

CONCLUSIONES

Cada uno puede leer y releer a la poesía sanjuanista, descubrir la riqueza de su verso, ver cómo le habla la palabra del Maestro Místico. De acuerdo con las palabras de un brillante conocedor de nuestro autor, Luis Jorge González:

Como creyente y artista, el Místico carmelita nos introduce en el desarrollo del drama de la vida. Drama que tiene como escenario el día a día de este mundo. Con la actuación de todos y cada uno de los humanos. Los cuales no dejamos de interactuar, ni por un instante, con el Universo entero, cuya música callada nos permite vibrar con el ritmo ordenado y evolutivo de la vida terrestre. (González, 2017: 64)

Hay muchas obras escritas sobre la poesía y la prosa sanjuanista, sobre todo artículos, actas de los distintos congresos y simposios sanjuanistas que se han celebrado, así como diccionarios.

La poesía de San Juan de la Cruz no es fácil de comprender, tal vez es la más difícil y la más sorprendente de todo el siglo de Oro español, pues contiene elementos de la poesía judía y sufí, y también símbolos cuyo significado es a menudo demasiado profundo y no permite una lectura superficial.

La experiencia mística, que es la de San Juan de la Cruz, es una experiencia profunda, inefable que necesita de la palabra para expresar y dar forma y comprensión a la misma. A San Juan de la Cruz se le llama poeta y mistagogo, pero lo más apropiado parece llamarle poeta del amor ya que el amor es un sentimiento muy humano y nos inspira siempre. Aún en este tiempo que muchas veces llamamos egocéntrico, individualista, racionalista y utilitarista (Echezárraga, 2003: 16).

Al final se recita la copla del Santo que perfectamente expresa la propia experiencia de la autora del artículo:

Entréme donde no supe,
y quedéme no sabiendo,
toda ciencia trascendiendo. (Juan de la Cruz, 1993: 83)

Se espera que habrá muchos estudiosos de nuestro Santo que compartirán esta opinión y nos invitarán a ‘entrar más adentro en la espesura’ (Juan de la Cruz, 1993: 75).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrietos, A. (1993) Presentación. En *Juan de la Cruz. Obras completas: edición crítica*. Madrid: Editorial de Espiritualidad.
- Castro, G. (2000) Llama de amor viva. En E. Pacho (ed.) *Diccionario de San Juan de la Cruz* (pp. 875-893). Burgos: Monte Carmelo.
- Castro, G. (2000) Noche oscura del alma. En E. Pacho (ed.) *Diccionario de San Juan de la Cruz* (pp. 1033-1062). Burgos: Monte Carmelo.
- Echezárraga, X. S. (2003) San Juan de la Cruz, poeta del amor. En *Pensament Teologic* (pp. 15-37). Alicante: Sabadell.
- Garrido-Gallardo, M. A. (1994) Poesía y mística (algunas conclusiones teórico-críticas tras las celebraciones sanjuanistas). En J. Villegas (ed.) *Actas del XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* Vol. 1. (p. 211). Irvine: Universidad de California.
- González, L. J. (2017) *Mística: Guiados por Juan de la Cruz: Hacia la unión con Dios, con fe, esperanza y amor*. México, Ediciones Duruelo.
- López-Baralt, L. (2014) Entre Oriente y Occidente: La poesía de San Juan de la Cruz y el problema histórico de su recepción. *CALÍOPE*, 19 (1): 55-76.
- Mancho Duque, M. J. (1993) *Palabras y símbolos en San Juan de la Cruz*. Madrid: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Martín del Blanco, M. (2000) Todo/Nada. En E. Pacho (ed.) *Diccionario de San Juan de la Cruz*. (pp. 1453-1464). Burgos: Monte Carmelo.
- Rodríguez, J. V. (2012) *San Juan de la Cruz: La biografía*. Madrid: San Pablo.
- Segura, X. (2018) El escritor en su contexto histórico biográfico. En Rómulo Cuartas Londoño (dir.) *Subida del Monte Carmelo de San Juan de la Cruz: Actas del I Congreso Mundial Sanjuanista (Ávila, 4-10 de septiembre de 2017)* (pp. 39-54). Burgos: Grupo editorial Fonte.

RECURSOS DIGITALES

[En línea 1]. Disponible en <http://www.editorialalatre.es/revistas-de-la-editorial-alatre/revista-no5-mayo-2008/san-juan-de-la-cruz-una-sintesis-global-para-nuestro-tiempo-i/> [Consultado el 15 de octubre de 2018].

RECURSOS DE ANÁLISIS EMPÍRICO

- La Biblia: edición popular* (1993). Madrid: La casa de la Biblia.
- Juan de la Cruz ([1980] 1993) *Obras completas: edición crítica*. J. Vicente Rodríguez y F. Ruíz Salvador (dir.) Madrid: Editorial de Espiritualidad.
- Pacho, E. (dir.) (2000) *Diccionario de San Juan de la Cruz*. Burgos: Monte Carmelo.
- Teresa de Jesús (2000) *Obras completas*. A. Barrietos (dir.), Madrid: Editorial de Espiritualidad.

SAINT JOHN OF THE CROSS: THE MAIN WORKS AND SYMBOLS

Abstract. The aim of this article is to give a brief introduction into the main works and symbols used in the poetry by Saint John of the Cross (San Juan de la Cruz) – the Spanish Golden Age poet and mystic. In the Nordic countries he is not yet very well known. The most profound research seems to have been done in France and Spain. As concerns Latvia, only some separate poems of this author have been translated. The poetry of this Carmelite friar is very rich, especially considering his three major poems. If we compare his poetry with his comments in prose, they are less valued. Incidentally, starting from the XVII century the researchers have pointed to certain mistakes or unclear parts in the prose of Saint John of the Cross, as well as the inability of the poet to explain rationally the essence of his soul. The symbols he used, such as the night, the nothingness, the lonely bird also cause great surprise and confusion to the modern reader. We have to admit that even nowadays theologians and philosophers as well as psychologists, artists and musicians are interested in the poetry of Saint John of the Cross. In this research the analytical synthesis method of analysis has been applied.

Key words: Saint John of the Cross, Spanish golden age, the main symbols

Vita Viksne (Mag. Philol., Lic. Theol.) Actualmente trabaja en la Universidad Stradiņš de Riga. Sus intereses académicos incluyen la literatura española, especialmente la obra de San Juan de la Cruz, ya que su tesina y su futura tesis doctoral está dedicada a este poeta y místico. Correo electrónico: vita.viksne@rsu.lv

Published by University of Latvia Press
Aspazijas bulvāris 5-132, Rīga, LV-1050, Latvia
www.apgads.lu.lv